



ISSN: 2448-6574

## **SIGNIFICADOS SOBRE LA PLANEACIÓN ARGUMENTADA DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS DE SECUNDARIA EN LA EVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO**

Alejandra Avalos Rogel  
alejandraavalosrogel@hotmail.com

Katya Méndez Pacheco  
kmendezpacheco06@gmail.com

### **RESUMEN**

Esta ponencia tiene el propósito de develar significados de algunos docentes de matemáticas de educación secundaria de la Ciudad de México sobre aspectos de la planeación argumentada elaborada en el marco de la evaluación de su desempeño, en conformidad con la Ley General del Servicio Profesional Docente. Para ello, se entrevistó a 10 egresados de una normal pública de dos programas de licenciatura distintos, cuyo instrumento se construyó a partir de los elementos que ofrecen las *Guías académicas para la elaboración de la planeación didáctica argumentada* (SEP. 2015a).

Este documento se organizó en tres apartados: los insumos para la planeación, el plan de clase y la evaluación. Respecto al primer aspecto, los docentes utilizan la descripción del contexto para argumentar sobre la pertinencia del uso de ciertos recursos, pero hay poca relación con el proyecto de la escuela; hay una fuerte tendencia a describir las características de los alumnos a partir de sus estilos de aprendizaje, pero estos insumos se revelan como débiles en la argumentación de las elecciones didácticas, finalmente muestran una preocupación por satisfacer la norma curricular. En relación al plan de clase, la mayoría considera una estructura inicio-desarrollo-cierre, y algunos maestros tratan de justificarla a partir del enfoque de la enseñanza de las matemáticas que ofrece el mismo programa. Sin embargo, las actividades que proponen en cada momento dan cuenta de significados diversos: el inicio puede ser una actividad para la motivación, de evaluación diagnóstica, de recuperación de saberes previos, entre otros. Finalmente, respecto a la evaluación, los docentes entrevistados reconocen diversos tipos de evaluación y las incluyen en la planeación.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación docente; planeación didáctica argumentada; culturas docentes.



ISSN: 2448-6574

## INTRODUCCIÓN

La política educativa actual apuesta a una reforma educativa que garantice la calidad de la educación a través de una evaluación de los servicios educativos que arroje información sobre su nivel de suficiencia y las necesidades de formación del personal docente; que permita regular el ingreso y la promoción; y que brinde reconocimiento profesional. De ahí que la evaluación del desempeño docente, prevista en el artículo 52 de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (DOF, 2013), sea obligatoria para los docentes y para quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.

La evaluación del desempeño está conformada por cuatro etapas: el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, el expediente de evidencia de enseñanza, el examen de conocimientos y competencias didácticas, y la planeación didáctica argumentada. Consideramos que la actividad más cercana al desempeño docente es esta última, pues forma parte de los rituales del ejercicio profesional (McLaren, 1995), mientras que la conformación de un expediente de evidencia de enseñanza y su análisis reflexivo, o la presentación de un examen de conocimientos, son aspectos novedosos que se instalan como una necesidad de instrumentación de la evaluación.

Esta ponencia da cuenta de una investigación que tuvo como propósito develar los significados que algunos docentes de matemáticas de educación secundaria de la Ciudad de México atribuyen a la planeación didáctica argumentada, elaborada en el marco de la evaluación de su desempeño, a través de una entrevista semiestructurada a 10 docentes de matemáticas de formación normalista. Este documento se organizó en tres apartados: los insumos para la planeación, el plan de clase y la evaluación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La planeación didáctica es una actividad central de la práctica docente; tiene la intención de hacer viable el proyecto social y el de la escuela a través de la definición compartida del objetivo de la clase, dar coherencia a su contenido, prever las actividades requeridas para alcanzar los propósitos educativos y los materiales que se utilizarán para tal fin, prever aspectos de gestión pedagógica, como la organización de los estudiantes y del tiempo, y considerar los aspectos vinculados con la evaluación del aprendizaje.



ISSN: 2448-6574

En otras palabras, la planificación de la clase es una construcción curricular individual-colectiva, en la que se recupera un proyecto social de enseñanza plasmado en un referente normativo curricular, un proyecto educativo escolar que retoma las características del contexto social y escolar, un proyecto didáctico del docente que cristaliza un conjunto de intencionalidades ligadas a la tarea desde un *ethos* profesional y un deseo de desarrollo profesional, y los proyectos en construcción de los estudiantes.

Algunas investigaciones (McCutcheon, 1980) refieren que para muchos docentes la planeación es un trámite administrativo, y que en caso de realizarla, se limita a una lista de actividades y a la observación de los estudiantes, sin considerar en primera instancia un objetivo. Otras investigaciones (Pérez y Gimeno, 1988, Avalos y Castillo, 2015) concluyen que la planificación permite anticipación de los docentes sobre las actividades que va a desarrollar en el aula, con base en sus creencias y concepciones.

Ahora bien, el propósito de evaluarla de acuerdo a la Ley general del servicio profesional docente consiste en identificar el análisis, organización, justificación, sustento y sentido de las estrategias didácticas que el docente elige para desarrollar su planeación. Y se supondría que con ello desarrollar su práctica.

Para elaborar el texto argumentativo que justifique las decisiones didácticas, el docente debe reflexionar sobre el sentido de sus intervenciones didácticas. El supuesto de investigación es que el contexto evaluativo, y sobre todo la demanda de la argumentación, obliga a los docentes a resignificar las prácticas de planeación, incluso las prácticas docentes mismas. ¿Cuáles son los significados sobre la docencia, sobre las relaciones educativas que multideterminan la formación de los estudiantes de secundaria, y sobre la planeación misma, que se manifiestan en la planeación? ¿Cómo se modifican dichos significados cuando la planeación se convierte en un instrumento de evaluación del desempeño?

## **JUSTIFICACIÓN**

En el ciclo escolar 2015-2016, se convocó a 548 docentes de matemáticas de educación secundaria para participar en el proceso de evaluación del desempeño docente. 346 docentes alcanzaron el nivel de destacados o buenos, o sea el 63% del total (SEP, 2015b). 187 docentes alcanzaron el nivel de suficiente, o sea el 34% (SEP, 2015c). 15 de docentes fueron considerados no idóneos, o sea tan sólo el 3% de los docentes convocados: 8 de ellos no alcanzaron los puntajes esperados, y 7 de ellos no se presentaron en ninguna de las etapas



ISSN: 2448-6574

(SEP, 2015d). Dado el desprestigio mediático de la profesión docente, se esperaba que el porcentaje de docentes con nivel de no suficiente fuera alto: estas cifras muestran una realidad “no tan mala”. Pero si se analiza más de cerca lo que sucede en cada etapa, los resultados mejoran todavía más en relación al nivel obtenido en la etapa de la planeación argumentada: 103 docentes de los que conforman el grupo de destacados o buenos alcanzan el nivel IV, -el máximo-, o sea casi el 30% de ese grupo; esto es, poco menos del 20% de todos los docentes de matemáticas convocados mostró una planeación excelente. Incluso un docente del grupo de los que tiene un nivel insuficiente, obtuvo nivel IV en esa etapa.

No hay que perder de vista que se trata de evaluaciones a gran escala, que dejan fuera algunos aspectos finos sobre el significado de los docentes en torno a la planeación, los rituales que establecen en las prácticas de planeación cotidiana, y sobre el impacto de la planeación como instrumento de evaluación del desempeño.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Pérez y Gimeno (1988) consideran que existen distintos factores que influyen sobre el profesor cuando planifica o actúa en el aula, como sus teorías y creencias sobre el contenido y su enseñanza, su experiencia con distintos grupos de estudiantes, sus ideas explícitas e implícitas, su trayectoria como estudiante de matemáticas, entre otros, y que agregaríamos conforman su proyecto didáctico de enseñanza.

Las construcciones subjetivas de los docentes pueden tener techos simbólicos comunes, en particular de las culturas magisteriales donde se desenvuelven. Para McLaren (1995: 23) “*La cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización de rituales y sistemas de símbolos*”.

Las concepciones en torno a la planeación surgen en el nicho de la formación, y dan cuenta de un sistema de significados históricamente transmitidos, entre los cuales está la posibilidad del control de los procesos de enseñanza y de las trayectorias de aprendizaje, de tal suerte que a través de la planeación es posible comunicar y perpetuar el conocimiento y las actitudes ante la docencia: su *ethos*.

En muchos casos, la planeación en sí misma convertida en ritual, recupera y fija los rituales mismos de la docencia: cómo se inicia una clase, cómo se sitúa al niño frente al conocimiento, qué y cómo evaluarlo, entre otros.



ISSN: 2448-6574

## OBJETIVOS

Identificar y describir los significados de los docentes sobre los aspectos de la planeación didáctica argumentada

Analizar el impacto en la práctica de planeación cuando ésta se convierte en un instrumento de evaluación del desempeño.

## METODOLOGÍA

Se entrevistó a 10 maestros de la asignatura de Matemáticas que siguieron el proceso de evaluación del desempeño docente en el ciclo 2015-2016 y que fueron considerados como destacados o buenos. Todos eran egresados de una normal pública de la Ciudad de México, 7 de ellos del plan de estudios 1999, y a 3 docentes del plan de estudios 1983. Se decidió elegir a docentes con formación profesional docente, bajo el supuesto de que en la formación inicial habrían abordado aspectos de planeación y evaluación.

Se les preguntó si habían tomado algún curso o recibido algún tipo de asesoría para la preparación de su examen y se les pidió que describieran su experiencia en la elaboración de los argumentos de la planeación, particularmente sobre los aspectos referidos en las *Guías académicas para la elaboración de la planeación didáctica argumentada* (SEP, 2015a): el contexto interno y externo de la escuela, el diagnóstico del grupo, el plan de clase, las estrategias de intervención didáctica y las de evaluación.

Los resultados se organizaron en 3 categorías: los insumos para la planeación, el plan de clase y las estrategias de intervención didáctica, y las estrategias de evaluación. En los apartados siguientes se muestran los resultados.

## LOS INSUMOS PARA LA PLANEACIÓN

En este apartado se tomó en cuenta los aspectos propuestos en las Guías para la elaboración de la planeación argumentada, relativos al contexto externo de la escuela, al contexto interno, al diagnóstico de los alumnos y al currículum de la educación básica, como insumos para la planeación argumentada. La consideración se sustenta en las investigaciones sobre la calidad de las escuelas que reconocen la permeabilidad de la escuela al entorno (Santos Guerra, 2006: 68). Para los países que han demostrado tener resultados educativos altos, la educación es un sistema conformado por la escuela, un gobierno que dicta las políticas educativas y una sociedad involucrada con la institución escolar. La política educativa mexicana ha pretendido



ISSN: 2448-6574

normar la relación sociedad–escuela mediante los Consejos de Participación Social (DOF, 2016). El aula también es permeable a las decisiones que se toman en la escuela cuando existe un proyecto compartido de mejora de la calidad, desde la identificación de las áreas de oportunidad de la institución (Murillo: 2003). Esta mirada a la gestión escolar que impacta a los aprendizajes también ha sido considerada en las políticas educativas mediante la figura del Consejo Técnico Escolar (DOF, 2014).

Respecto al contexto externo, la mayoría de los profesores describe el entorno escolar a partir del nivel socioeconómico de la población que habita cerca del plantel, y con ello infiere si los alumnos tienen acceso a recursos que apoyen el trabajo extraescolar. Para otros docentes es importante saber quiénes son y en qué trabajan los padres, pues según ellos eso determina la motivación del alumno, su actitud hacia la asignatura, y el compromiso de un trabajo conjunto. En relación al contexto interno, algunos maestros describen la organización de la escuela, pero el interés se centra en las condiciones de la infraestructura y los recursos de la institución a ser utilizados. Ninguno de ellos considera en su propuesta didáctica el proyecto de la escuela, o un proyecto social más amplio que incluya a la comunidad. Sólo una maestra afirma haber incluido en su planeación la vinculación con un docente de una asignatura de educación tecnológica.

Ahora bien, otro insumo que permite argumentar una planeación es el conocimiento de los alumnos y el reconocimiento de su heterogeneidad: quiénes son, sus intereses, sus necesidades y sus saberes. El enfoque del plan y programas de estudio actuales de la educación básica están centrados en el alumno y sus procesos de aprendizaje; reconoce la importancia de los saberes previos en el proceso de aprendizaje, pues su reorganización en ambientes retadores que ofrezcan la posibilidad de intercambio con los pares, da como resultado un nuevo conocimiento con sentido para ellos.

Los profesores entrevistados procedieron de diversas maneras para dar cuenta de un diagnóstico de sus alumnos. Además de describir cómo estaban conformados sus grupos, la mayoría aplicó un instrumento para identificar estilos de aprendizaje de acuerdo a la tipología de canales de aprendizaje de preferencia “kinestésicos, visuales o auditivos”, pero sin hacer referencia al autor o la perspectiva teórica. Solo un docente refiere haber utilizado la tipología “pragmático, reflexivo, teórico, o crítico” de Catalina Alonso, y una profesora recurrió a los estadios piagetianos. Este resultado es interesante, porque muy pocos argumentaron su elección didáctica en función de dichos estilos de aprendizaje.



ISSN: 2448-6574

Algunos docentes aplicaron cuestionarios para conocer su nivel socioeconómico, o su actitud hacia el estudio. Sólo una docente describió las relaciones de convivencia en su grupo gracias a la aplicación de un sociodrama. Afirman que esta información les permitió argumentar en torno a la organización del grupo.

Dos docentes refieren haber señalado tener estudiantes con necesidades educativas especiales, pero no explicitaron el tipo de adecuaciones curriculares en función de ellos.

Sólo dos profesores aplicaron un instrumento que diera cuenta de los conocimientos matemáticos de los estudiantes, -uno de ellos afirma haber utilizado la tipología de Marzano- y los utilizaron en la argumentación de su estrategia didáctica.

Todos los profesores entrevistados afirman conocer los programas de estudio de matemáticas de la secundaria, los contenidos y las orientaciones didácticas, y haberlos utilizado de manera adecuada en la planeación.

## **EL PLAN DE CLASE Y LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

En esta ponencia se considera que un plan de clase es un instrumento de gestión pedagógica y de gestión didáctica. Por un lado, dada una meta compartida con diversas instancias y actores educativos, la planeación permite al docente establecer hipótesis sobre la forma en cómo se interrelaciona el proyecto de aula a un proyecto escolar más amplio, cómo se administran y optimizan los recursos, y de qué manera se prevé el seguimiento de las actividades, su evaluación y retroalimentación.

Por otro, dado un aprendizaje esperado, y tomando en cuenta los saberes, necesidades e intereses de los alumnos, la planeación posibilita el establecimiento de una hipótesis sobre sus posibles construcciones a partir de un ambiente de aprendizaje, y en específico de un medio didáctico, y una hipótesis sobre la estrategia de enseñanza y su adecuación ante las posibles coyunturas.

Todos los docentes entrevistados reconocen que hay elementos mínimos al inicio de un plan de clase, como la identificación de la institución y del grupo al que está dirigida la estrategia, y la ubicación curricular del tema: el eje de las matemáticas, el aprendizaje esperado, y el estándar. Algunos docentes incluyeron las competencias matemáticas que serían desarrolladas, el enfoque metodológico para la enseñanza de las matemáticas, y la vinculación con otras asignaturas (actividades tecnológicas, historia). Más de la mitad tomó temas del Eje Forma, espacio y medida, como la simetría, las rectas y puntos notables del triángulo, y el teorema de



ISSN: 2448-6574

Pitágoras. En menor medida eligieron temas del eje de sentido numérico y pensamiento algebraico, como el de sistemas de ecuaciones.

Procuraron que las actividades elegidas mostraran congruencia con los aprendizajes esperados. El profesor Alejandro comentó que en sus clases utilizaba los teselados – cubrimiento del plano con figuras geométricas-, pero que en la evaluación decidió cambiar el tema por temor a que los evaluadores no identificaran que había una correspondencia con el aprendizaje esperado.

Todos los docentes afirman que organizaron su plan de clase en inicio-desarrollo-cierre. Para algunos docentes esa organización corresponde más o menos al modelo brousseauiano, en el que la actividad de inicio corresponde a una situación de sensibilización al tema y activación de los conocimientos previos; la de desarrollo consiste en plantear y resolver un problema, para lo cual los estudiantes trabajan en equipo para encontrar una solución; escriben matemáticamente los procedimientos y resultados, y los validan al interior del equipo. Posteriormente hay un momento de sistematización de los algoritmos. Finalmente, en la actividad de cierre hay una actividad de producción, o de “aplicación” del tema: el profesor Salvador propuso la elaboración de una revista con aspectos históricos y matemáticos del teorema de Pitágoras, la maestra Gisela propuso un trabajo de elaboración de configuraciones con la maestra de Artes visuales, y el maestro Ismael propuso un trabajo en la plataforma Moodle, argumentando que los estudiantes tenían acceso a computadoras e internet en casa.

La mayoría de los maestros incluyó la distribución del tiempo, la organización del grupo, los materiales y recursos.

## **LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**

El diseño de estrategias de seguimiento y de evaluación de los resultados es un aspecto central en una planeación (Gvirtz y Palamidessi, 1998). En el caso de las planeaciones de los docentes de educación básica, más allá de los instrumentos, es importante diseñar los criterios de evaluación que consideren por un lado el referente curricular, -los estándares curriculares y los aprendizajes esperados-, pero también el nivel de desempeño de los estudiantes específicos con los que se está trabajando con respecto a su contexto. Con estos dos parámetros, el docente podrá diseñar los criterios que le permitan identificar el nivel de logro de un alumno en particular.



ISSN: 2448-6574

Los docentes entrevistados mencionan que incluyeron en sus planeaciones instrumentos como rúbricas, trabajos finales, exámenes y el contenido del cuaderno, técnicas de evaluación como el cuestionamiento y el monitoreo, y métodos de evaluación, como la observación de las participaciones y el análisis de las producciones, particularmente de los procedimientos matemáticos empleados.

Algunos docentes centran las argumentaciones del tipo de evaluación elegida en función del momento de la clase, y por lo tanto eso se refleja en la planeación. La maestra Lilia le llamó evaluación inicial, formativa y sumativa. El maestro Salvador indicó que en la actividad de inicio, de “sensibilización” al tema, incluyó la evaluación para recuperar la participación de los alumnos y tener un diagnóstico de los saberes previos. El maestro Alejandro afirmaba que su preocupación era evitar el rezago de los alumnos durante la clase, y por ello contempló en la planeación que la organización del grupo cambiara de ser trabajo individual a parejas, después de monitorear a los alumnos; también proponía una “lluvia de ideas” que le permitieran socializar lo que estaban haciendo, y evaluarse entre ellos. En suma, estos docentes previeron estrategias de evaluación que les permitieran identificar dificultades de los alumnos.

Por otro lado, los docentes entrevistados afirmaron haber incluido en la planeación una evaluación sumativa, esto es instrumentos que arrojaran resultados para identificar logros, como trabajos finales o exámenes. En algunos casos refieren haber contemplado al menos dos instrumentos, que les permitieran evaluar aspectos distintos. Por ejemplo, uno de los maestros afirmaba que un trabajo final daba cuenta de la creatividad, la actitud ante las matemáticas, y la aplicación de los conocimientos adquiridos, y que el cuaderno le ofrecía la posibilidad de evaluar la adquisición de técnicas y algoritmos. Todos los maestros incluían como uno de los criterios el nivel de cumplimiento; sin embargo, fueron menos específicos cuando se les preguntaba sobre los criterios a nivel del logro.

Ninguno de los maestros incluyó estrategias para los casos en que los alumnos mostraran no haber alcanzado el aprendizaje esperado. Tampoco previeron posibles modificaciones a la propuesta didáctica, o a sus estrategias de intervención, dados los resultados de la evaluación. Aunque tenían claro qué estrategias se requieren para retroalimentar a los alumnos sobre los resultados de su evaluación, no las incluyeron en su planeación.



ISSN: 2448-6574

## CONCLUSIONES

En los comentarios de los docentes se puede apreciar su preocupación de los docentes se centra en la descripción del contexto basándose en la situación económica de las familias de los alumnos; consideran que en todo el país la situación económica es muy baja, y se ve reflejada en el desempeño de los alumnos, al no cumplir con materiales, en la baja asistencia por falta de recursos y en la evidente desnutrición de los niños; también describen la necesidad de que ambos padres trabajen, y en consecuencia dejar solos a los hijos por la tarde sin preocuparse por el cumplimiento de tareas o en el estudio. Reflejaron la desintegración familiar, pues los padres emigran a E.U.A y otros simplemente abandonan a la pareja dejándola sola al cuidado y sustento de los hijos. En las argumentaciones se identifica una correlación que hacen los docentes entre el abandono y desinterés de los padres por sus hijos y el desinterés que muestran los alumnos en el aprendizaje y en las actividades escolares.

Los maestros al argumentar sobre el diagnóstico del grupo, plantean en un gran porcentaje, la falta de interés por el aprendizaje. Captar la atención de los alumnos es una tarea complicada, pues sus intereses son distintos al aprendizaje, el mayor interés es por la convivencia entre pares y la necesidad de atención.

También en la argumentación del contexto interno los docentes describen escuelas que no cuentan con todos los recursos para usar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como en varias escuelas sufren dentro del aula las inclemencias del clima, por la falta de adecuaciones a las mismas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, A. y G. Castillo (2015). La planificación como dispositivo de formación de los futuros docentes de matemáticas de la escuela secundaria. *Congreso internacional de educación curriculum*. UNAM – Universidad de Tlaxcala.
- Gvirtz, S. y M. Palamaidessi (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- McCutcheon, G. (1980). How Do Elementary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on It. *The elementary School Journal*, 81, 4 – 23.
- McLaren, Peter. (1995) *La escuela como un performace ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI.



ISSN: 2448-6574

Murillo, Francisco Javier (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*.

Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Journal for the Study of Education and Development*, 42, 37-64. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

## DOCUMENTOS OFICIALES

DOF (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. Secretaría de Gobernación. México.

DOF (2014). *Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Secretaría de Gobernación. México.

DOF (2016) *Acuerdo 02/05/2016 por el que se establecen los Consejos de Participación social*. Cámara de diputados. México.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

SEP (2015a). *Guías académicas para la elaboración de la planeación didáctica argumentada*. [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/certificacionevaluadores/permanenciaBasica/guias\\_planeacion/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/certificacionevaluadores/permanenciaBasica/guias_planeacion/)

SEP (2015b). *Lista de prelación destacado o bueno*. <http://201.175.44.226/SNRSPD/Basica2015/ListaPrelacion/Resultado.aspx#no-back-button>

SEP (2015c). *Lista de permanencia por desempeño suficiente*. <http://201.175.44.226/SNRSPD/Basica2015/ListaPrelacion/Resultado.aspx#no-back-button>

SEP (2015d). *Lista de personal a regularizar por desempeño insuficiente*. <http://201.175.44.226/SNRSPD/Basica2015/ListaPrelacion/Resultado.aspx#no-back-button>