

Elizarrarás-Baena, Saúl  
Expectativas y dificultades de docentes de matemáticas del nivel secundaria sobre la formación y evaluación docente en México  
Revista RedCA, vol. 4, núm. 12, 2022, Febrero-Mayo, pp. 01-20  
Universidad Autónoma del Estado de México  
. México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780383001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

# Expectativas y dificultades de docentes de matemáticas del nivel secundaria sobre la formación y evaluación docente en México

Saúl Elizarrarás-Baena

[saulelibab@gmail.com](mailto:saulelibab@gmail.com)

Escuela Normal Superior de México, México.

*Recepción: 13 de julio del 2021*

*Aprobación: 24 de enero del 2022*

*Publicación: 01 de febrero del 2022*

## Resumen

El presente reporte de investigación se inscribe en un programa en Gobernanza y Política Pública en Educación que es coordinado por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México en convenio con la Universidad de Alcalá de España. El objetivo del estudio fue identificar algunas expectativas de profesores de matemáticas del nivel secundaria de la Ciudad de México sobre la formación y la evaluación docente para tomarlas como punto de referencia en el planteamiento de propuestas pedagógicas alternativas afines a lo estipulado en las leyes secundarias emanadas de la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2019. Desde un enfoque cualitativo, se utilizó como método la hermenéutica interpretativa (Martínez, 2010), se utilizaron cuestionarios en línea y derivado de sus resultados, se aplicó una entrevista semiestructurada. Las respuestas otorgadas por parte de los informantes refieren a la falta de un programa de incentivos económicos que les permita mejores condiciones laborales y económicas para desempeñarse de manera adecuada y pertinente. Los resultados con la entrevista semiestructurada dieron cuenta de las condiciones de inequidad con este tipo de programas en el que a todos los participantes se les evalúa como si trabajaran en las mismas condiciones, mismos que también fueron considerados como insuficientes y deficientes en su propia logística. Esto implica, un programa de distribución de horas para la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, también espacios y tiempos para la reflexión conjunta, para el desarrollo de proyectos colectivos que redunden en la adquisición de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes.

**Palabras clave:** Concepciones, expectativas, docentes, matemáticas, formación, evaluación.

## **Expectations and difficulties of secondary school mathematics teachers about teacher training and evaluation in Mexico**

### **Abstract**

This research report is part of a program on Governance and Public Policy in Education that is coordinated by the Federal Educational Authority in Mexico City in agreement with the University of Alcalá of Spain. The objective of the study was to identify some expectations of mathematics teachers at the secondary level in the Mexico City regarding teacher training and evaluation, the purpose of which is to take this information as a reference for the proposal of alternative pedagogical proposals related to what stipulated in the secondary laws emanating from the reform to article 3 of the Political Constitution of the United Mexican States of 2019. From a qualitative approach, interpretive hermeneutics was used as a method (Martínez, 2010), online questionnaires were used and derived from their results, a semi-structured interview was applied. The answers given by the informants refer to the lack of an economic incentive program that allows them better working and economic conditions to perform appropriately and appropriately. This implies a program of distribution of hours for the planning of teaching and the evaluation of learning, also spaces and times for joint reflection, for the development of collective projects that result in the acquisition of the expected learning of the students.

**Keywords:** Conceptions, expectations, teachers, mathematics, training, evaluation.

### **Introducción**

La reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019a) del pasado 15 de mayo de 2019 establece que el Estado deberá asumir la rectoría de la educación que imparta con carácter obligatorio, universal, inclusivo, público, gratuito y laico.

También se reconoce a las maestras y a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo en general y, para la transformación social en particular. Se coincide en que la función de los docentes es trascendental en la formación de los futuros ciudadanos a fin de que participen de manera activa en la vida democrática del país.

Para ello, podrán acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización, que los retroalimente mediante evaluaciones diagnósticas. No obstante, se requiere conocer las

expectativas de los docentes al respecto a fin de que se pueda dimensionar si es que lo previsto en las leyes secundarias realmente satisface sus necesidades de desarrollo profesional.

Lo anterior permitirá el planteamiento de propuestas que deriven de la crítica educativa (Eisner, 1998) y con ello, coadyuvar en la transformación social que se ha planteado en la reforma educativa de 2019 y de manera precisa en las leyes secundarias como la Ley General de Educación (DOF, 2019b) y la Ley del Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Con base en lo anterior, es necesario considerar como punto de referencia la reforma administrativa laboral que se implementó durante el sexenio pasado, cuya formación docente se encontraba supeditada a la reproducción del currículo escolar; en particular, se atendía el enfoque pedagógico de los programas de estudio para la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) con prioridad en el desarrollo de las competencias para el trabajo (SEP, 1993; 2006a; 2009, 2011; 2017).

Para garantizar los fines de la reforma administrativa laboral del sexenio pasado, se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) en la cual se establecía la obligatoriedad de la evaluación y las sanciones administrativas para quienes se negaron a la misma. Se apostaba a que, con la evaluación docente, el Sistema Educativo Nacional mejoraría.

A este respecto, Morales (2018) puntualizaba que es totalmente incongruente pensar que con una reforma jurídico-política, enfocada en el docente y en su desarrollo dentro de la educación, se logre modificar todo un sistema educativo, descartando escuela, padres de familia, alumnos, economía y desarrollo social, entre otros factores de no menor importancia.

La formación docente se encuentra ligada a la evaluación del magisterio, toda vez que se circunscribe al cumplimiento de metas y compromisos que se circunscriben a la supeditación del proceso educativo al proceso económico. A este respecto, Rivera y Alfageme-González (2019) puntualizan que la formación docente viene condicionada por las políticas educativas de cada país, así como la consideración que de dicha profesión tiene la sociedad.

Las autoras realizaron un estudio para conocer la formación que tienen los docentes en servicio en cuatro estados mexicanos, realizándose la recogida de información mediante encuesta. Así, encontraron que los docentes mexicanos se actualizan fundamentalmente en temas disciplinares y la mayor incidencia la tienen los contenidos más cercanos a lo didáctico-pedagógico.

Algunos otros estudios que se llevaron a cabo durante el sexenio pasado se posicionaron a favor de una evaluación docente siempre y cuando contribuyera a mejorar la docencia encaminada a

que los estudiantes aprendan a resolver problemas de manera colaborativa con ética en lugar de que sólo representara el análisis de tareas docentes (Tobón, Guzmán y Tobón; 2018).

Además, Guzmán (2018) refiere que las políticas, instancias e instrumentos de evaluación del magisterio, impuestas por las autoridades educativas de las últimas tres décadas, han resultado excesivamente onerosas, inconsistentes e impertinentes al propósito manifiesto de elevar la calidad de los servicios de educación en el país.

Así mismo, Morales y Flores (2019) destacan que la autoridad ha utilizado los derechos de los niños y jóvenes a una educación de calidad para justificar e implementar el modelo de evaluación desde una perspectiva eficientista que responde a los intereses de la economía global y que desdeña la propia cultura mexicana, su contexto y condiciones de operación.

La transformación social impone que la población estudiantil desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo que le permita entre otras cosas, llevar una vida saludable en la que se ponga en tela de juicio el consumismo irracional o el uso instrumentalista de la tecnología tal y como lo puntualizan Skovmose (1999) y Bonilla-Molina (2018).

En este sentido, se puede citar el caso de la Organización de Estados Iberoamericanos cuya capacitación y actualización de los docentes de matemáticas se ha enfocado en la reproducción del currículo escolar y en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (véase: <https://caeu.oei.es/>).

Por el contrario, lo que se plantea es que la transformación social impone otra visión sobre la capacitación y actualización de docentes, ya que el razonamiento matemático contribuye en el desarrollo del pensamiento analítico y pensamiento sintético. Complementariamente, es menester relacionar de manera explícita con el pensamiento crítico y reflexivo.

El acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993 firmado por el entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari y la exlíderesa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) representó el inicio de un proceso de formación y evaluación docente en México.

La firma del citado documento generó por si sólo muchas expectativas no sólo del magisterio nacional sino de la sociedad en general; sin embargo, se sobrepusieron los intereses políticos de un grupo en el poder y con ello, se obstaculizaron la obtención de los resultados esperados para la mejora de los procesos educativos del Sistema Educativo Nacional.

De manera específica, conforme transcurrieron los años, la instrumentación de una normativa escalafonaria no era aplicada a cabalidad, ya que se anteponía el “mérito” sindical a los méritos profesionales y laborales, tal es el caso del Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México (Elizarraras, 2015).

Sin duda que los intereses de entes particulares como el grupo en el poder y los sindicatos corporativistas y patronales ralentizaron u obstaculizaron los cambios sustanciales que se esperaban para la mejora del Sistema Educativo Nacional.

Aunado a lo anterior, Guzmán (2018) señala que la reforma educativa de 1993 era tardía en comparación a aquellos países en los que se habían recuperado y sistematizado sus experiencias en Evaluación Educativa cuyo hecho ponía todavía en mayor desventaja al Sistema Educativo Nacional de México.

La reforma educativa de 2013 que fue implementada por el gobierno de Enrique Peña Nieto representó un parteaguas en la relación del gobierno en el poder con el SNTE, a diferencia de 1993, su exlíderesa ya no pertenecía al mismo partido político y apostaba a encumbrarse en el poder público a través de un partido político diferente. No obstante, se contaba con el consenso y aval de otros grupos en el poder, adheridos a distintos partidos políticos que tenían intereses y afinidades en común, por lo que al igual que la de 1993, también generaba altas expectativas para algunos académicos que veían en la evaluación docente con carácter obligatorio una mejora sustancial del Sistema Educativo Nacional.

Al respecto, Del Castillo (2013) sostiene que esta singularidad de cambio favorecería la gobernabilidad para la calidad y así revertir el bajo logro educativo en pruebas nacionales como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

La autora plantea algunas propuestas para la agenda de políticas como: un diagnóstico de la oferta de actualización, capacitación y profesionalización del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica o la definición de resultados esperados con la evaluación de los docentes y de los supervisores escolares.

Lamentablemente, la evaluación de directores y supervisores nunca fue llevada a cabo por lo que eso representó un impedimento para que cambiaran sus formas de hacer gestión educativa al interior de las escuelas, tan necesaria y conveniente para un acompañamiento pedagógico de los docentes y una comunicación permanente con padres de familia.

El hecho citado era trascendental porque representó la posibilidad de analizar las distintas problemáticas de las escuelas y, en consecuencia, plantear alternativas de solución emanadas con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa a fin de que se tomaran decisiones y se asumieran compromisos en forma compartida.

Aunado a lo anterior, la inconformidad del magisterio seguía incrementándose debido a que la reforma se contraponía a sus derechos y estabilidad laboral; incluso, muchos intelectuales tenían coincidencias con las demandas de la base, ya sea causalidad o casualidad, el gobierno empezaba a ralentizar la ejecución de sus políticas gubernamentales sobre evaluación docente, toda vez que no se estaba generando el gasto suficiente para la formación docente y en cambio, se destinaban muchos recursos para la difusión en los medios de comunicación de las supuestas bondades de la reforma (Roa, 2018).

En estas circunstancias, Del Castillo (2015) planteó una agenda de riesgo que revirtiera fallas del pasado y asegurara el rumbo de la reforma. Entre otras acciones, consideraba que se hiciera uso efectivo de las evaluaciones docentes y que se reflejara en la oferta de profesionalización docente, también la verificación del nuevo sistema de incentivos docente que representara un cambio genuino en función de la vieja lógica de Carrera Magisterial y se trazara la ruta de cambio pedagógica que impacte en los aprendizajes.

La ausencia de la actualización de los programas de estudios para la educación obligatoria era una crítica que cobraba fuerza desde la oposición de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y de otros grupos de docentes no afiliados al SNTE, ni a su fracción disidente. Ante la presión de estas agrupaciones y de muchos académicos que estaban, ya sea a favor o en contra de la supuesta reforma educativa, el entonces Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer presentó el denominado Modelo Educativo 2016.

Posteriormente, Del Castillo (2016) señaló que el Modelo Educativo 2016 no correspondía a un documento de política pública dado que su orientación excluía la resolución de problemas y su contenido tampoco respondía al planteamiento pedagógico de la reforma, cuyo propósito debería definir total y sustancialmente aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Además, enfatiza que el éxito de un proceso de cambio de políticas tendrá buenos resultados en términos de transformaciones en la medida en que exista consistencia entre el diagnóstico (definición de problemas), las decisiones (elecciones asumidas) y, las políticas (cursos de acción) que reviertan los problemas.

Por su parte, Guzmán (2017) señala que, las principales innovaciones provocadas por la instauración de la Educación por Competencias se habían reducido a las reformas curriculares, mientras que la organización escolar había inducido cambios mínimos en las rígidas estructuras y en los casi inflexibles procedimientos institucionales.

De igual manera, el autor puntualizaba que difícilmente se podía identificar una ruptura de los esquemas predominantes de autorreferencia y el enclaustramiento formativo, como tampoco en la verticalidad de la organización escolar, el burocratismo de los sistemas operativos de control escolar, los disciplinarios procesos de evaluación, acreditación y certificación educativa.

A su vez, Del Castillo (2017) refiere que la persistencia de algunos problemas que han derivado en la baja eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la débil pertinencia en la formación continua del magisterio en servicio y los magros resultados de logro educativo enmarcados en una gobernabilidad caracterizada por el centralismo, el control (como fin) y la desconfianza.

En consecuencia, precisaba la necesidad de que se premiara el mérito profesional y no la respuesta al control gubernamental, también que se hiciera compatible lo laboral y lo profesional, se otorgara objetividad e imparcialidad a los procesos de ingreso, promoción y permanencia y se construyera una nueva gobernabilidad del sistema educativo mexicano en el que privara la colaboración y la confianza, y el control sea un medio, no un fin en sí mismo.

Con base en lo expuesto, el objetivo general de esta investigación es identificar algunas expectativas y dificultades de las y los docentes de matemáticas del nivel secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México respecto a la formación y a la evaluación docente. En particular, interesa dar respuesta a la pregunta de investigación siguiente: ¿Cuáles son algunas expectativas y dificultades de las y los docentes de matemáticas del nivel secundaria de la Ciudad de México respecto a la formación y a la evaluación docente?

Se consideran como participantes de este estudio a los docentes de matemáticas porque se requiere una visión distinta de la enseñanza y del aprendizaje de esta disciplina que permita la transformación social mediante el razonamiento matemático ligado al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con perspectiva social y no sólo cognitiva.

### **Método y organización**

El método utilizado fue el hermenéutico cuya misión es el descubrimiento de los significados de las cosas, la interpretación de las palabras de los escritos, los textos y en general, el

comportamiento humano de acuerdo a la singularidad del contexto específico a fin de dilucidar aquellos aspectos desfavorables pero que son disfrazados u ocultados (Martínez, 2010).

También se consideró la perspectiva de Eisner (1998) en cuanto a la indagación cualitativa situada en los límites de la investigación y la evaluación educativa, la cual toma como base la crítica educativa dirigida no sólo a los docentes sino también a los administradores escolares y a los responsables de política pública en educación.

Se destacan cuatro momentos que permiten dilucidar los resultados respectivos; en la figura 1, se muestran las características de la descripción como punto de partida, de la interpretación como elemento necesario para la praxis, la evaluación como una valoración y juicio personal y de la temática para dar continuidad a otras investigaciones derivadas de la primera.



**Figura 1.** Momentos para el desarrollo de una indagación cualitativa.

De forma complementaria, son tres aspectos esenciales que hacen válidas las interpretaciones y los juicios (Eisner, 1998), a saber:

- *Corroboration estructural.* La confluencia de evidencias permite dar credibilidad y confianza a las interpretaciones.
- *Validación consensual.* Es un consenso ganado desde los lectores persuadidos por la crítica respectiva más que de los expertos en el tema en cuestión.
- *Adecuación referencial.* Contribuye a la expansión de la percepción y el aumento de la comprensión humana.

Sin duda que, el significado de los acontecimientos depende de la experiencia personal, en la cual mantiene estrecha relación con las vivencias colectivas en las que se presentan las negociaciones de los significados de las otras y de los otros.

Por otro lado, dadas las condiciones de la contingencia sanitaria, se contó con la participación de 33 docentes de educación básica quienes contestaron un cuestionario de pregunta abierta (en línea) mediante enlace compartido vía correo electrónico para conocer algunas de sus expectativas y dificultades sobre la formación y evaluación de docentes de matemáticas, a partir de sus experiencias.

El cuestionario estaba compuesto de cinco preguntas abiertas relacionadas con la perspectiva que tenían sobre la formación docente en función del lugar donde se habían formado, sus efectos en el desempeño docente, su relación con la evaluación docente y su impacto en el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes del nivel secundaria.

No se llevó a cabo una selección específica de los informantes, sino que se analiza las respuestas proporcionadas por quienes voluntariamente quisieron participar y a quien se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas. Se disponía de sus direcciones de correo electrónico debido al contacto académico que anteriormente se había tenido con la mayoría de ellos.

Con la finalidad de profundizar un poco más en las respuestas proporcionadas en el cuestionario, se aplicó una entrevista semiestructurada a una profesora que accedió a participar en la misma, se utilizó la videollamada y se complementó con preguntas generadas en notas compartidas.

Se consideró pertinente su participación, debido a que es egresada de la Escuela Normal Superior de México y, porque fue evaluada en el primer grupo con fines de permanencia en el servicio durante el sexenio pasado en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente, lo cual daba la seguridad de que podía proporcionar información relevante.

### **Resultados con el cuestionario**

La primera pregunta que se planteó iba enfocada a que se pudiera reconocer si la formación docente en las Escuelas Normales ofrecía o no algunas ventajas respecto a quienes se formaron como profesionistas liberales en otras Instituciones de Educación Superior. Como era de esperarse, las respuestas proporcionadas fueron de dos tipos:

En la primera, seis docentes consideraron que había ventajas en función de la trascendencia que tiene la pedagogía y la psicología en el desarrollo de habilidades docentes. Al respecto, se cita el testimonio de una de las participantes que ha sido denotada por la letra D acompañada del numeral 3 que se le asignó de manera específica para llevar un control de cada participante.

D3: Sí, en el aula se requiere tener conocimientos del adolescente (desarrollo y características), así como la forma de enseñanza. No sólo es tener conocimientos de la asignatura.

En la segunda, cuatro docentes que contestaron de forma negativa enmarcaron su respuesta en la relevancia que tiene el dominio del contenido antes que el pedagógico o bien en las exigencias del centro de trabajo en el que se desempeñan laboralmente. Una respuesta común fue la siguiente:

D6: En la actualidad ya no existe ventaja, debido a que se dan las mismas oportunidades además de que muchas veces el ámbito laboral se preocupa más por el conocimiento de los contenidos que por la pedagogía.

La segunda pregunta refería a la utilidad de los cursos de capacitación y actualización que le han ofrecido las autoridades educativas para su desempeño docente desde que inició su labor en el magisterio. En este caso, hubo tres tipos de respuestas los que contestaron de forma afirmativa, quienes consideraron que algunas veces y los que dieron una respuesta negativa. Una respuesta formulada de manera negativa deja entrever que la docente demanda elementos de tipo didáctico que sean funcionalistas para desempeñarse en el aula mediante actividades diversas (D3).

D3: De manera reciente, tomé un curso de matemáticas que ofrecen como parte del Programa de Desarrollo Profesional, no me gustó porque no tuvo relación la parte de las sesiones virtuales enfocadas a la enseñanza de las matemáticas en el aula con el proyecto final que fue una secuencia didáctica con un recurso de tic, más parecía un manual para ser evaluado que realmente para actualizarme.

En la tercera pregunta, se destaca la respuesta de una profesora del curso de matemáticas, de Matemáticas egresada de la Escuela Normal Superior de México, quien se incorporó a laborar hace siete años a una secundaria ubicada en un municipio del nororiente del Estado de México y le fueron asignadas materias ajenas a su perfil profesional (Especialidad en Matemáticas) y eso le ha afectado en su desarrollo y crecimiento profesional, ya que así no ha podido participar en los concursos de promoción horizontal (D7).

D7: No he tenido estímulo porque no impartía la asignatura.

La cuarta pregunta solicitaba la opinión sobre la influencia de los estímulos en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se destacan dos tipos de respuestas, la primera que consideraba que sí influía ya que de esa manera el docente podía solventar alguna problemática de tipo económico (D6) y con ello, dedicar más tiempo a la preparación de clases y la otra que descartaba la influencia y más bien dependía del interés y motivación de los estudiantes (D10).

D6: Sí porque el docente tiene un mejor salario y no tendría que tener (sic) dos o tres centros de trabajo, podría dedicarse a la planeación, invertir en recursos didácticos y tener tiempo para la capacitación en su área. Lo anterior se vería reflejado en un mayor aprendizaje de los alumnos, pero también depende otros factores como el apoyo que reciban de sus padres o tutores, de los materiales que destine la autoridad, así como del nivel de compromiso en la organización escolar de los directivos.

D10: No, el logro del aprendizaje del estudiante depende en 90% del estudiante, y el otro 10% del docente. Lamentablemente se nos ha indicado que debemos de tratar al estudiante como un cliente al que debemos cumplirle caprichos y a quien no podemos exigirle que estudie. Se ha denigrado tanto el quehacer docente que ya se no se considera el trabajo áulico.

La quinta pregunta pedía la postura de los participantes en esta investigación en torno a si los estímulos colectivos podrían considerarse pertinentes y necesarios para la mejora del desempeño colectivo de docentes. Aquí también hubo dos tipos de respuestas, los que consideraban positiva esta medida ya que favorecería el trabajo en equipo (E3) y los que definitivamente la descartaban toda vez que sus experiencias en cuanto al trabajo en equipo han sido desalentadoras (E6).

E3: En mi caso, tuve la fortuna de recibir un estímulo de este tipo que se nos dio a los docentes en el ciclo escolar 2011-2012 por el desempeño en la prueba que se conocía como ENLACE y sí hubo algunos beneficios para toda la comunidad, principalmente a los estudiantes, pues al mismo tiempo que se les prepara para este tipo de pruebas, se les ayudaba para COMIPEMS.

E6: No, en ocasiones el compromiso y la vocación no es la misma de parte de todos los compañeros, por lo que considero que se otorguen de manera individual, ya que no todos los docentes se integran de igual manera al trabajo colectivo.

Finalmente, se les pidieron algunas recomendaciones o sugerencias que permitieran la mejora del proceso educativo en función de la formación y la evaluación docente. En este caso, conviene destacar que hubo quienes manifestaron su aceptación a la evaluación docente (D3), pero también quienes rechazaron la evaluación docente bajo el argumento de que ya han pasado por este tipo de procesos a lo largo de su formación docente (D8). Incluso, hubo un caso que manifestó medidas que se pueden instrumentar para que haya equidad en la distribución de grupos al interior de las escuelas y con ello tener mejores condiciones para la planificación y evaluación de los aprendizajes (D12).

D3: La capacitación que se ofrezca a los docentes sea continua y esté enfocada en el trabajo del aula, también que se incremente el presupuesto para que más docentes recibamos estímulos y

que contemplen los diferentes contextos de los estudiantes para que el proceso sea equitativo para todos los que participemos.

D8: Para la mejora en el proceso educativo sería bueno que se quite al beca al total de estudiantes y esta sea condicionada al promedio del alumno. Que se dé libre catedra al docente y que realmente sea éste quien evalúe a sus alumnos. Para la evaluación docente considero que el docente ya pasó por un proceso que lo acredita como tal, por lo cual no necesita cursos mediocres que solo lo denigran y más cuando se trata de personas ajenas a la educación.

### **Resultados con la entrevista semiestructurada**

Por el tipo de respuestas proporcionadas en el cuestionario, se solicitó a una de las docentes que permitiera la realización de una entrevista semiestructurada por videollamada mediante un guión de preguntas preestablecido que dio origen a otras preguntas que fueron contestadas por una profesora que tiene veintidós años efectivos dedicándose a la docencia. Egresó de la Escuela Normal Superior de México como Licenciada en Educación Media en el Área de Matemáticas. En principio, se le pidió que ampliara su respuesta de la primera pregunta y dijo que en ese caso era claro que el proceso de enseñanza requería no sólo del dominio del contenido sino de otros elementos igual de importantes como la parte didáctica y la psicológica.

La segunda cuestión fue para saber si había tomado cursos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y dado que su respuesta fue afirmativa, se procedió a cuestionarle sobre la utilidad que habían tenido para su desempeño docente. Su respuesta se cita a continuación:

D1: Sí, estaban dirigidos al trabajo que se realiza en el aula, en el caso de matemáticas con materiales concretos. Por ejemplo: representar con dulces un 1/8 de 40, el uso de materiales y recursos como el geoplano, el tangram, las regletas, etc.

A continuación, se le formuló la misma pregunta, pero enfocada a los cursos del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). En este caso, contestó de forma negativa, toda vez que no encontró relación entre las sesiones virtuales y el producto final que era una planificación argumentada como en el sexenio anterior.

D1: Sólo he tomado un curso, no me gustó, no tuvo relación la parte de las sesiones virtuales enfocadas a la enseñanza de las matemáticas en el aula, con el proyecto final que fue una secuencia didáctica con un recurso de TIC, más parecía un manual para ser evaluado que realmente para actualizarme.

Con la siguiente interrogante se le pedía que manifestara su experiencia respecto a los concursos relacionados con los estímulos al desempeño docente como el programa de carrera magisterial o los estímulos ofrecidos conforme a la Ley General del Servicio Profesional Docente del sexenio anterior e incluso, de la Ley General de la Carrera de las maestras y los maestros. Su testimonio deja en evidencia la ausencia de un programa de estímulos que ha sido insuficiente y que no ha garantizado la participación con equidad para todo el magisterio.

I: ¿Cómo ha sido su experiencia con los estímulos que se otorgan al docente con base en el impacto de su desempeño en los aprendizajes de los estudiantes?

D1: Decepcionante, en primer lugar, siempre el gobierno destina pocos recursos económicos, lo que conlleva que sean pocos docentes los que puedan recibir los estímulos; en segundo lugar, hay mucha diferencia en los centros de trabajo, el contexto de los estudiantes marca diferencias abismales en el aprendizaje. Los exámenes eran iguales para todos los estudiantes de la CDMX.

La entrevistada ratificó la trascendencia que tiene el apoyo de los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes. De igual modo, reiteró su experiencia y punto de vista respecto al estímulo colectivo que se le otorgó en otra escuela donde trabajaba previamente y en la que obtuvieron buenos resultados en la prueba denominada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE).

A partir de la respuesta anterior, se le preguntó sobre la influencia que pudieran tener los estímulos colectivos en el desempeño académico de los estudiantes. La profesora reiteró que el contexto social y económico de los estudiantes influye de forma preponderante e hizo alusión a dos tipos de escuelas en las que ha trabajado, las cuales se distinguen por el apoyo económico y académico que pueden dar los padres de familia o tutores a sus hijos o pupilos.

I: ¿Entonces los estímulos colectivos podrían garantizar que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados?

D1: Tanto como garantizar no creo, pues en aquel año cuando recibimos el estímulo trabajaba en una escuela con estudiantes que eran más favorecidos por el contexto social y económico en el que se vivían y, por lo tanto, cumplían más con sus deberes escolares, ya que sus padres o tutores se mantenían más al pendiente de sus responsabilidades y les apoyaban académicamente en sus casas. Incluso, fue en esa escuela que logré obtener dos niveles de carrera magisterial, pues los alumnos obtenían buenos puntajes en los exámenes que les aplicaban para evaluar mi desempeño y ahora que trabajo en otra escuela es todo lo

contrario, son pocos los estudiantes que tienen una situación económica estable y poca es la ayuda que pueden recibir de sus padres o tutores.

En función de la respuesta anterior, se consideró necesario preguntarle si había relación entre el contexto social y económico y el desempeño de los docentes. Aunque su contestación fue afirmativa, también refirió que la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes depende del nivel de compromiso de los compañeros docentes y sobre todo de la organización y gestión escolar que emana del personal directivo de las escuelas.

I: ¿Podría afirmar que en casos en los que los estudiantes son favorecidos por el contexto económico y social, es suficiente con el cumplimiento de las funciones docentes?

D1: En cierta manera sí pero también cuenta el compromiso y la responsabilidad de los compañeros docentes, cuando recibí el estímulo colectivo por el desempeño de la prueba ENLACE, había compañeros que no se comprometían, preferían dedicarse de manera desmedida a la cooperativa escolar por las ganancias que les dejaban y descuidaban mucho sus obligaciones como docentes y ahora que trabajo en una escuela con mayores problemas como el que acabo de describir los directivos sólo utilizan la coerción y el chantaje para “mantener el control de la escuela”, por lo que es más difícil que se pueda obtener un estímulo colectivo y menos porque no se toman en cuenta las diferencias económicas y sociales del contexto en el que viven los estudiantes.

Como se tenía conocimiento de que la profesora entrevistada había sido evaluada con fines de permanencia conforme a la Ley General del Servicio Profesional Docente del sexenio anterior, se le pidió su opinión al respecto. Su contestación fue negativa y describió algunas situaciones que se viven en las aulas de la escuela secundaria que describen el proceso educativo con algunas vicisitudes que lo hacen difícil y complicado.

I: ¿Cuál es su opinión respecto a que se consideraba como obligatoria la evaluación con fines de permanencia?

D1: Afortunadamente, obtuve nivel bueno, se trataba de que diera evidencias del trabajo realizado con los estudiantes y luego que describiera lo que habían hecho tres estudiantes de bajo desempeño, desempeño medio y desempeño alto. Todo fue muy burocrático y no creo que pueda reflejar mi verdadero desempeño porque en el aula se viven más problemas de los que muchos se puedan imaginar y lo digo porque muchos de estos problemas nunca se me presentaron en la primera escuela, pero me he ido adaptando a este otro tipo de escuela en donde me ha tocado ver que muchas compañeras que ingresaron conforme a las reglas del sexenio anterior soltaban en llanto debido a las conductas negativas de los

estudiantes, aun cuando ellas han tenido la mejor intención de que aprendan los estudiantes, aquí son muy difíciles. Incluso, hubo dos compañeros hombres que también pude notar que se manifestaban desanimados y casi al borde del llanto.

Finalmente, se le cuestionó si estaba en desacuerdo con la evaluación obligatoria, su respuesta fue afirmativa y ratificó sus respuestas vertidas en cuanto a que el logro de los aprendizajes de los estudiantes depende de muchos factores y no sólo del desempeño de los docentes.

En este sentido, refirió que el personal directivo representa un obstáculo para desarrollar el proceso de enseñanza en mejores condiciones y su postura es que deberían ser a ellos a quienes se les evalúe de forma prioritaria.

I: ¿Entonces estaba en desacuerdo en que la evaluación fuera obligatoria?

D1: Sí porque eso no garantiza los resultados de aprendizaje, sino que como ya lo dije depende de otros factores y era más estresante cuando no hay apoyo de los directivos si no todo lo contrario.

I: ¿En su escuela fueron evaluados los directivos?

D1: No y que yo sepa no fueron obligados como nosotros en toda la Ciudad de México. Eso fue lo que me molestó porque unos sí y otros no.

I: ¿Considera que la evaluación de directivos ayudaría en gran medida su labor como docente?

D1: En cierta manera sí porque serían más sensibles a las necesidades y condiciones que se viven dentro del aula y eso los obligaría para que realmente acompañen el proceso en el aula o por lo menos para que los obliguen a comprometerse más y responsabilizarse de sus propias funciones.

## **Discusión**

En principio, se coincide con Freire (2002) en el sentido de que todo profesional debe comprometerse con la sociedad para que pueda incidir en el cambio, lo cual implica la capacidad de reflexionar y actuar sobre la realidad de forma crítica a fin de humanizar el mundo y a los hombres bajo una visión solidaria y comprometida con un proyecto histórico.

En otros términos, la educación para el cambio debe favorecer el ímpetu creador de la humanidad, cuya conciencia crítica le permita la transformación de la realidad caracterizada por la desigualdad y la injusticia social. El docente de Matemáticas desempeña un papel fundamental a fin de que los estudiantes utilicen el dominio simbólico en la interpretación de fenómenos diversos que afectan a la población en general.

Así, se debe concebir a la educación como un proceso permanente en el que se anteponga un diálogo de saberes que permita una comunicación horizontal que abona más a la tan anhelada transformación social, misma que debe empezar y fomentarse desde las escuelas. En este sentido, se requiere una política diferente para la capacitación y formación docente.

Freire (2008) concibe a la capacitación docente como un proceso permanente basado en la experiencia de vivir la tensión dialéctica entre la teoría y la práctica; mientras que la formación docente recupera la inteligencia, la creatividad y la experiencia a fin de reflexionar y buscar el perfeccionamiento pedagógico en función de la unidad entre teoría y práctica. En el aula se debe fomentar la lectura de un texto en forma crítica, lo cual debe hacerse posible desde la comprensión y crítica del contexto.

Esta concepción implica la necesidad de una capacitación y formación docente en la que se puedan asumir su responsabilidad y compromiso social con una perspectiva ética, política y profesional. Se debe concientizar a las y los docentes de que no se puede ser sólo reproductor del currículo que oficialmente se dispone para la enseñanza, sino que debe ser capaz de plantear alternativas pedagógicas colectivas que incidan en una formación integral de los educandos.

Además, la resolución de problemas no se debe restringir al ámbito académico, sino que también se debe relacionar con situaciones y contextos que afecten a la sociedad en general y que puedan ser susceptibles de interpretación matemática con objeto de dilucidar las consecuencias negativas que repercuten en la población mexicana.

Freire (2002) rechaza una sociedad alienada en la que trata de conocerse la realidad a partir de diagnósticos extranjeros y busca cambiarla en función de las prescripciones de agentes externos. Esta perspectiva implica un cambio radical en la forma de hacer Políticas Públicas en Educación ya que no se pueden seguir reglas que se emiten de forma indiscriminada tanto para países europeos como para países latinoamericanos cuyas necesidades y demandas son muy distintas. Lo que se requiere es una verdadera autonomía de gestión para las escuelas con objeto de que puedan reconocer sus alcances y posibilidades reales en función del contexto en el que viven de tal manera que puedan partir de sus limitaciones con el propósito de plantear alternativas de solución que van más allá de las aulas, por lo tanto, deberán buscar el diálogo con las autoridades gubernamentales para alcanzar acuerdos y compromisos compartidos.

Lo anterior permite no sólo brindar opciones de acceso a la educación sino también conformar una conciencia creadora, comunicativa y crítica que no sólo tengan voz y voto en el proceso político, sino que también participen en el poder con perspectiva democrática (Freire, 2002).

Por su parte, Giroux (1997) también enfatiza la urgencia de una escuela que permita a los educadores tradicionales que cuestionen no sólo cómo alcanzar una determinada meta de antemano sino también por qué va a resultar beneficiosa para algunos grupos socioeconómicos y no para otros o por qué la organización escolar, bloquea la posibilidad de que ciertas clases sociales alcancen una cierta medida de autonomía económica y política.

Con base en lo expuesto, se requiere una pedagogía crítica que debole la cultura escolar dominante caracterizada por desconocer las necesidades reales de la sociedad y en la que el conocimiento sólo responde determinados intereses y supuestos (Giroux, 1997).

Así, Giroux refiere que la formación docente debe incluir elementos sobre filosofía, teoría social y política que permita a los docentes aliarse entre sí más allá de cuestiones sindicales. Por ejemplo, en cuestiones curriculares alejadas de elevar las puntuaciones de pruebas estandarizadas.

Contrario a la idea de que la escuela es una extensión del mercado de trabajo, Mc Laren (2011) plantea que las escuelas como esferas públicas democráticas, deben permitir a los docentes desarrollar formas de análisis que brinden elementos a los estudiantes para que aprendan el lenguaje de la responsabilidad social con la intención de que vivan en auténticas democracias.

La escuela representa tanto una lucha por el significado como una lucha sobre las relaciones de poder, por lo que se debe concebir a los estudiantes como agentes críticos de tal manera que cuestionen cómo es producido y distribuido el conocimiento, utilicen el diálogo y que hagan el conocimiento significativo, crítico y finalmente emancipatorio (Mc Laren, 2011).

Así, los maestros deben voluntariamente desarrollar y usar un lenguaje crítico para estructurar las experiencias de la escuela en torno a una visión pública del habilitamiento personal y social tanto dentro como fuera de estas, como una herramienta transformadora del cambio social con visión solidaria a fin de alcanzar la justicia, la libertad, la igualdad, la democracia y el poder.

### **Conclusiones**

Las expectativas de los docentes sobre la formación y la evaluación se encuentran enmarcadas en la mejora de su nivel de vida. Sin duda que las oportunidades que se han generado durante

las últimas tres décadas, de parte de las autoridades gubernamentales en turno, no han sido suficientes, pertinentes ni equitativas con el contexto social y económico de los estudiantes.

De manera específica, las respuestas otorgadas por parte de los informantes refieren a la falta de un programa de incentivos económicos que favorezca su desarrollo profesional y laboral, tampoco se les han mejorado de manera sustancial las condiciones laborales y de infraestructura para desempeñarse en el aula de manera adecuada y acorde con las exigencias gubernamentales.

También consideran la necesidad de un programa de distribución de horas para la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, así como espacios y tiempos para la reflexión conjunta, para el desarrollo de proyectos colectivos que redunden en la adquisición de los aprendizajes esperados de la comunidad estudiantil.

La formación docente para profesores de Matemáticas debe ser replanteada en función de la transformación social que se ha trazado como meta el actual gobierno federal, para ello se debe fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con la intención de que pueda formarse el futuro ciudadano capaz de participar en la vida democrática del país.

También, se requieren cambios sustanciales que permitan el cumplimiento del marco normativo que ha propuesto el actual gobierno federal en cuanto a los lazos entre la comunidad y la escuela, cuya perspectiva es humanista con visión solidaria.

Es importante proporcionar a los docentes elementos teóricos y metodológicos relacionados con el pensamiento crítico y reflexivo a fin de que puedan incidir en la transformación social que requiere el país y con ello, formar a los futuros ciudadanos que participen de manera activa en la vida democrática del país desde una perspectiva ética política.

Resulta urgente que las decisiones en política pública en educación tomen como punto de partida el sentir de las y los docentes más que de las cúpulas sindicales, con objeto de que puedan repercutir en su crecimiento profesional de tal manera que se privilegie el mérito laboral en lugar del sindical, aunque de forma general lo que se requiere es que se pueda ofrecer mejores condiciones laborales para todo el magisterio, pues sólo así se podrá incidir favorablemente en el proceso de aprendizaje de la población estudiantil.

Sin duda que toda medida a instrumentarse para beneficio de la comunidad estudiantil debe pasar por la opinión del grueso de la base magisterial, ya que representa un ejercicio de democracia desde las escuelas y dado lo que se quiere es formar una ciudadanía que participe en la vida democrática del país a fin de lograr la tan anhelada transformación social, entendiendo

a esta como la disminución de las desigualdades sociales y la mejora de las condiciones económicas de la población en general.

Finalmente, se tienen previsto dilucidar una propuesta pedagógica alternativa para la formación de docentes de matemáticas del nivel secundaria que les permita desempeñarse de manera adecuada y pertinente a fin de lograr la transformación social con perspectiva crítica y visión solidaria de la sociedad en general.

## Referencias

- Bonilla-Molina, L. (2018). *Mafaldas o Zombies. El Complejo Industrial Cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad? En *La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos*. R. Ramírez (Coordinador). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. 57-76.
- Del Castillo, G. (2015, noviembre 2). La Reforma: asuntos clave de políticas educativas en una agenda de riesgo. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=101>
- Del Castillo, G. (2016, agosto 23). El Modelo Educativo 2016: ¿documento político, de políticas educativas o pedagógico? *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-2016-documento-politico-de-politicas-educativas-o-pedagogico-gloria-del-castillo-aleman/>
- Del Castillo, G. (2017). El Servicio Profesional Docente: Los ejes de discusión y debate. En *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. G. Del Castillo & G. Valenti (Coordinadoras). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.flacso.edu.mx/publicaciones/novedades/Reforma-educativa-Que-estamos-transformando-Debate-informado-0>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. España: Paidós.
- Elizarraras, S. (2015). Expectativas sobre la evaluación del desempeño docente: la meritocracia en retrospectiva y prospectiva. *Praxis Investigativa ReDIE*. 7(12), 115-122. Recuperado de: [http://praxisinvestigativa.mx/assets/12\\_10\\_expectativas\\_sobre.pdf](http://praxisinvestigativa.mx/assets/12_10_expectativas_sobre.pdf)

- Freire, P. (2002). Educación y cambio. Buenos Aires: CLADE. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Guzmán, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 74, 107-120. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie740610>
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Morales, L. y Flores, A. L. (2019). La evaluación docente en el marco de la reforma educativa 2013. *educ@upn.mx. Revista universitaria*. 1(25), 1-8. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/365-la-evaluacion-docente-en-el-marco-de-la-reforma-educativa-2013>
- Morales, M. A. (2018). La reforma educativa y la evaluación docente. *Hechos y Derechos*. 1-8, 1 (43). Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/12024/13761>
- Rivera, A. y Alfageme-González, M. B. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación*. 43(1), 30-42. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28446>
- Roa, J. C. (2018). El despilfarro de Nuño en la SEP: mil 687 mdp en publicidad en sólo 16 meses de gestión. *Revista Proceso*. Edición 2150. México. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2018/1/16/el-despilfarro-de-nuno-en-la-sep-mil-687-mdp-en-publicidad-en-solo-16-meses-de-gestion-198256.html>

Skovmose, O. (1999). *Hacia una Filosofía de la Educación Matemática Crítica*. Bogotá, Colombia: Una empresa docente - Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/673/1/Skovsmose1999Hacia.pdf>

Tobón, S.; Guzmán, C. E. y Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo. *Atenas*, 1 (41), 18-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151002>