



ISBN: 978-607-02-9094-7

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Rosa Aurora Padilla (2017)

“Ausencia de un enfoque didáctico de los exámenes
a gran escala para el ingreso al servicio profesional
docente de Educación Básica”

en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 365-393.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Ausencia de un enfoque didáctico de los exámenes a gran escala para el ingreso al servicio profesional docente de Educación Básica

Rosa Aurora Padilla*

Finalmente, después de examinada la labor de una, dos o tres parejas, muy poco o nada quedará de error.

Comenio, *Didáctica Magna*

INTRODUCCIÓN

Hablar de evaluación es hablar de un concepto polisémico y complejo que ha adoptado diversas funciones y en cuya acción podemos encontrar diferentes enfoques y paradigmas. En la obra de Comenio *Didáctica Magna*, aunque no se hablaba de evaluación, la evaluación era parte del método didáctico, en donde las acciones generadas permitían señalar el error para corregir y mejorar el aprendizaje; es decir, observar los errores en conjunto para corregir. También está el enfoque centrado en la medición y en los estándares, surgido a inicios del siglo xx, que tiene la finalidad de medir resultados.

El examen ha sido considerado como uno de los instrumentos más utilizados tanto para la evaluación como para la medición del aprendizaje y aprovechamiento escolar. Desde su aparición en el ámbito educativo ha tenido diversas funciones y sufrido algunas modificaciones. Una de las más importantes es la transformación de su sentido y el manejo social y judicativo más que didáctico-pedagógico que a éste se le ha dado. El examen a gran escala constituye, actualmente, un instrumento de política educativa para seleccionar,

* Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

juzgar y controlar a los sistemas educativos y a sus principales actores, los docentes.

El peso que se le ha dado al examen y a sus resultados se ha convertido en el fin más importante de la acción de profesores y alumnos en la escuela. Sobre todo en las últimas décadas, el examen dejó de ser parte del método didáctico para convertirse en el elemento central para la rendición de cuentas, con un corte eficientista.

Si se considera a la docencia como una práctica compleja y multidimensional, que se caracteriza y determina por el manejo de un sinfín de situaciones áulicas que configuran el quehacer del docente y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación (García-Cabrero *et al.*, 2008), el gran reto de los sistemas de evaluación docente reside en hacer de ésta, más que un mecanismo de control, un proceso de retroalimentación de la enseñanza y del quehacer docente con todo lo que ello implica. Es en la didáctica, como “disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (Díaz-Barriga, 2009: 17), donde podemos encontrar elementos que retroalimenten el quehacer docente.

El tema de la eficiencia docente surge desde 1970 a raíz de crisis económicas; sus antecedentes pueden encontrarse en el modelo estadounidense *merit pay*,¹ vinculado a remuneraciones económicas cuya existencia lleva más de un siglo y la evaluación del desempeño docente con base en estándares con una visión eficientista. Lejos de ver a la docencia como una construcción didáctica, se concibe como un sistema estandarizado de normas y acciones. Esto desconoce la particularidad y complejidad de la docencia y distancia al examen de ser un proceso pedagógico de valoración didáctica que ayude al docente a retroalimentar y mejorar su práctica profesional.

El propósito de este capítulo es analizar el sentido didáctico-formativo del examen que se aplica en México para el ingreso al servicio profesional docente. Ante ello surge la necesidad de retomar

1 Con la idea de que los docentes no tienen suficientes incentivos para esforzarse, surge un sistema de “recompensas” económicas vinculadas al salario, que orienta el comportamiento docente Cfr. Díaz Barriga, 1997.

los planteamientos didácticos en torno a la docencia y al examen y con base en ellos y desde una mirada didáctica, realizar un análisis a los reactivos de los exámenes a gran escala para el servicio profesional docente. Se trata de trabajo cualitativo de carácter interpretativo, donde se presenta una perspectiva didáctica en torno al examen y a la docencia.

EXAMEN, DIDÁCTICA Y DOCENCIA. PUNTOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO CON LOS EXÁMENES A GRAN ESCALA

La transformación de la función del examen

Históricamente el sentido y función del examen, tanto escolar como a gran escala, se ha transformado y ha transitado por diferentes modelos. Su aparición y evolución en el ámbito educativo obedece a diversos intereses y transcurre por diferentes etapas históricas, modelos y funciones. Una revisión de sus antecedentes históricos, modelos, presupuestos técnicos y sustentos teóricos, así como de la finalidad en el ámbito educativo y de cómo ésta ha variado, permitirá abordar el problema del papel del examen en su conformación en la práctica escolar, primero, y luego en su aplicación a gran escala, así como su función política y social, más que didáctica y pedagógica al vincularlo con intereses del Estado.

La aparición de exámenes a gran escala se vinculó a la idea de medir “científicamente” los resultados del aprendizaje, con el propósito de buscar la eficiencia escolar. Más que conocer la situación de aprendizaje, lo que interesaba era contar con una escala validada estadísticamente para medir, comprobar y comparar el rendimiento.

Más tarde esta intención se convirtió en parte de una política global de Estado, donde lo importante son los resultados y no los procesos, con fines de gestión y rendición de cuentas más que educativos. La expansión y proliferación de los exámenes a gran escala da paso a la conformación de sistemas nacionales e internacionales de evaluación, sustentados en una teoría de la medición. Primero bajo el modelo clásico y más tarde bajo el de teoría de respuesta al ítem,

a lo que puede argumentarse que la eficiencia y la homogeneidad caracterizan las prácticas de evaluación por medio de exámenes masivos en el siglo xx.

Sin embargo, la evolución de la teoría de la medición para la elaboración de exámenes no ha estado acompañada de una teoría de la enseñanza de corte didáctico-pedagógico, es decir, de una concepción de docencia y de evaluación sustentadas en todos los quehaceres y saberes que implica el ser docente, ni con un modelo de evaluación orientado a la revisión y retroalimentación. Con base en ello, surgen las siguientes interrogantes: ¿Realmente la docencia es un objeto susceptible de ser medido a través de escalas y pruebas de opción múltiple? Si la principal tarea del docente es enseñar y la enseñanza es el objeto principal de la didáctica, ¿qué papel juega la didáctica en los exámenes para el ingreso al servicio profesional docente? ¿Puede reducirse la enseñanza a una mera medición? ¿Qué es lo que en realidad se forma y se fomenta con tales prácticas examinadoras? ¿Qué concepción de docente, de enseñanza y de evaluación subyace tras el contenido y estructura de los exámenes para el ingreso al servicio profesional docente?

Una revisión de los planteamientos didácticos en materia de examen, evaluación y docencia ayudará a descubrir los puntos de encuentro y desencuentro entre estos tres ejes.

Factores didácticos a considerar en la tarea docente y en su evaluación mediante exámenes a gran escala

La práctica docente, por las características y escenarios en donde se desarrolla, es una práctica compleja, multidimensional e incierta que para su ejercicio requiere una diversidad de saberes. “Los docentes ocupan una posición estratégica en el seno de unas relaciones complejas que unen a las sociedades contemporáneas con los saberes que producen y movilizan con diversos fines” (Tardif, 2009: 27). Por ello, ser docente es ser un artista capaz de planear, crear, adaptar, construir, transformar, e implica manejar e integrar toda una serie de saberes para generar procesos individuales y colectivos de trabajo.

Si se considera que la práctica docente requiere saber actuar en circunstancias inéditas para adaptar y crear entornos que propicien el aprendizaje, organizando cada una de las actividades de manera lógica y coherente, acorde con las características y necesidades de los educandos, entonces el saber didáctico es un saber esencial para la tarea docente. Esta tarea es fundamentalmente una labor didáctica. La didáctica como disciplina conceptual que se ocupa de la enseñanza es el principal recurso del maestro para promover el aprendizaje. Orden, método y sistematización son sus elementos fundamentales, ello conduce a la necesidad de revisar los orígenes y fundamentos de la didáctica, y de sus principales autores, para así poder identificar los saberes didácticos que deberían estar presentes en el examen para el ejercicio profesional docente.

Al remitirse al origen de la didáctica se encuentra a Comenio, quien en el siglo XVII, inspirado en un método natural, planteó los requisitos generales y estableció las bases para poder aprender y enseñar. Para Comenio enseñar es un arte, y afirmó que “al enseñar se deben acomodar las operaciones de este arte a la norma de las operaciones de la naturaleza” (Comenio, 2000: 61), para lo cual presenta los siguientes fundamentos y requisitos en materia de enseñanza y aprendizaje (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Fundamentos para enseñar y aprender

-
- Aprovechar el tiempo favorable para el aprendizaje. Es decir, utilizar el tiempo propicio en que el niño puede aprender y entender.
 - Preparar la materia antes de empezar a darle forma. Es decir, disponer y tener listos los instrumentos de trabajo.
 - No enseñar las palabras antes que las cosas.
 - Formar el entendimiento antes que la lengua.
 - Que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas.
 - Que los ejemplos precedan a las reglas.
 - Preparar a los sujetos para el aprendizaje y remover sus obstáculos.
 - No enseñar todo a la vez, ni saturar a quien ha de aprender.
 - Formar primero el entendimiento por todos los medios posibles y después la memoria.
 - Ir de lo general a lo particular, de lo fácil a lo difícil.
 - Proceder gradualmente.
 - Ejercitar en los niños primero los sentidos, luego la memoria, después el entendimiento y por último el juicio.
-

-
- Enseñar conforme se relacionan las cosas unas con otras y no dar saltos.
 - Hacer una adecuada distribución del tiempo para que nada se omita ni se transforme.
 - Enseñar por todos los sentidos. "Deben ir juntos siempre el oído con la vista y la lengua con la mano".
 - Hacerle ver al individuo la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que se enseña.
 - No hay que parar hasta no terminar la obra. Es decir, darle continuidad y uniformidad al aprendizaje.
 - El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender y hacer de éste algo natural para que excite el deseo de saber
-

Fuente: Comenio, 2000.

Estos requisitos constituyen la didáctica de Comenio y dan fundamento para la enseñanza, principal tarea de todo docente. En cuanto al examen, Comenio lo trabaja como parte del método de enseñanza, ante lo cual es importante que el docente genere acciones que permiten señalar el error para corregir y mejorar el aprendizaje; es decir, observar los errores *en conjunto* para corregir, lo que deja ver que la observación y el manejo del error son dos elementos que deben estar presentes en la docencia y en su evaluación. Dice Comenio: "para examinar los trabajos al dictado, si los hay, ordenar a uno, dos o más, si es necesario, que lean lo que han escrito en voz clara y distinta, señalando expresamente las pausas, y entretanto, todos los demás harán las correcciones mirando sus cuadernos" (Comenio, 2000: 100).

Con el surgimiento de la Escuela Nueva, escuela de pensamiento didáctico nacida a finales del siglo XIX, Dewey (1958) planteó la teoría de experiencia como base de la enseñanza y el aprendizaje y señaló algunos puntos importantes para su organización y el manejo de la enseñanza por medio de la experiencia. Una preocupación de Dewey (2004) era el gran abismo que existe entre los productos maduros o adultos y el manejo de la experiencia del joven, pues la misma situación impide una participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son la mayoría de las veces ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes; éstos están más allá del alcance de la experiencia que posee el joven que aprende. De ahí la importancia de presentar al alumno experiencias reales que le ayuden a dar continuidad a sus experien-

cias existentes y de esta manera despierten su interés. Esto puede ser a través de problemas vivenciales que inciten su pensamiento y lo lleven a buscar de manera sistemática la información necesaria para resolverlo y descubrir un nuevo conocimiento.

Así, se tiene entonces que experiencia, interacción y situación caracterizan el pensamiento de Dewey en relación con la enseñanza. Para Dewey (1989), el maestro debe ser un estudioso de la mente del alumno y poseer un conocimiento profesional que le permita interpretar lo que los estudiantes hacen y dicen y sacar provecho de incidentes y preguntas inesperadas para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario. Algunos cuestionamientos que, según Dewey, el docente podría hacerse antes de comenzar una lección son: ¿Qué puede aportar el tema a la mente de los alumnos a partir de su experiencia y estudios previos? ¿Cómo puedo ayudarlos a establecer relaciones? ¿Cómo puedo movilizar la mente de los alumnos en la dirección deseada? ¿Qué usos y aplicaciones esclarecerán el tema? Desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia es una de las tesis fundamentales de este autor en torno a la tarea docente.

CUADRO 2

Organización y manejo de la teoría de la experiencia en la tarea docente

-
- Seleccionar experiencias auténticas que promuevan la actividad y permitan retomar las experiencias previas para que éstas sean modificadas a través de las nuevas experiencias y de esta manera asegurar la continuidad.
 - Proponer la interacción del individuo con situaciones del medio que lo rodea y cuidar que éste responda a necesidades, propósitos y capacidades propios de la persona.
 - Proporcionar a los estudiantes las experiencias agradables que inciten su actividad y a su vez generen nuevas experiencias.
 - Presentar problemas vivenciales que inciten su pensamiento.
 - Sacar provecho de incidentes y preguntas inesperadas para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario.
 - Desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia.
-

Fuente: Dewey, 1958 y 1989.

En cuanto a la evaluación, para Dewey la observación de los resultados obtenidos y de las consecuencias efectivas en relación con los fines previstos es lo más importante (Dewey, 2008). Por otra

parte, Freinet con su pedagogía de la escuela moderna, presenta una fórmula pedagógica con prácticas coherentes para renovar las bases mismas de la escuela del pueblo. Y con la idea de mejorar sus condiciones de trabajo y dar respuesta a los niños que no quieren escuchar y de esta forma venerar y honrar el trabajo docente, presenta una serie de “técnicas de trabajo” como opción para el trabajo docente resultado de un proceso de experimentación realizado a lo largo de los años. La idea es facilitar el trabajo pedagógico a los educadores que tienen dificultades con sus clases y de esta manera crear un nuevo clima, mejorar las relaciones entre los niños y el medio ambiente, y entre los alumnos y el maestro. Los principios que sustentan a las técnicas Freinet pueden verse en el cuadro 3.

CUADRO 3

Principios pedagógicos de las clases Freinet

-
- Parten de la vida del alumno.
 - Son necesariamente diversas según los medios, los alumnos y las edades.
 - Con una dosis indispensable de individualidad.
 - Creación de equipos de correspondencia interescolar.
 - Organización permanente del trabajo pedagógico.
 - Experimentación y producción de nuevos instrumentos.
 - La expresión libre, la motivación, los intercambios, la creación y experimentación, los planes de trabajo y los diplomas, la ayuda y la cooperación, como parte de una técnica en general.
 - No separar la escuela de la vida.
 - Promoción del texto libre.
-

Fuente: Freinet, 2005.

De esta manera promueve una pedagogía natural, vinculada al trabajo y a la acción y organización del mismo, sustentada en principios y comportamientos de sentido común. En cuanto a los exámenes, la principal objeción que Freinet les encuentra es un control parcial, miden ciertas adquisiciones, pero adquisiciones que muchas veces resultan inútiles en la vida misma. “Miden lo accesorio y se descuida lo esencial” (Freinet, 2005: 129) y señala algunos peligros del examen, como las falsas orientaciones que se dan a causa de los resultados de los exámenes.

Los exámenes no aprecian ni juzgan sino una forma de conocimiento, una forma de inteligencia más particularmente escolar [...] los exámenes bien entendidos deberían determinar todas las cualidades y aptitudes, ayudar a que todas ellas se afirmaran, incluirlas en el conjunto de una cultura armoniosa en vez de obligar a alguna de ellas a desarrollarse (Freinet, 2005: 130).

Por lo tanto, una de las principales tareas docentes, tanto en materia de enseñanza como de evaluación de Freinet, sería motivar y revisar el avance y progreso del alumno.

Philippe Meirieu (1992), autor perteneciente al debate didáctico contemporáneo, propone una pedagogía de síntesis, que considere e integre las diversas corrientes didácticas, podemos encontrar planteamientos importantes para lo que él llama gestionar el aprendizaje, tarea que le pertenece a todo docente. En el cuadro 4 se presentan algunos recursos para gestionar el aprendizaje, según Meirieu, y ejercer la actividad pedagógica.

CUADRO 4

Recursos para gestionar el aprendizaje y ejercer la actividad pedagógica

-
- Aprendizaje como interacción entre un sujeto, el mundo, y un saber previo que puede ser reconstruido.
 - Establecer una relación pedagógica para seducir al alumno hacia el conocimiento.
 - Analizar los saberes en términos de objetivos y trazar caminos didácticos.
 - Transformar el programa en enseñanza.
 - Tomar en cuenta al alumno que aprende.
 - Proponer al alumno situaciones-problemas que podrá negociar con su propia estrategia.
 - Despertar en el individuo el deseo de saber y la voluntad de conocer,* creando condiciones para su surgimiento mediante la creación de enigmas.
 - Poner en movimiento la inteligencia del alumno con sutiles distinciones.
 - Cuando se trate de enseñar, el maestro debe explicar sus objetivos, presentar el saber con convicción, pero también comprender los intentos y errores de quien aún no sabe.
 - Mediar la tarea y proporcionar puntos de apoyo.
-

Fuente: Meirieu, 1992.

* Esta tesis ya Comenio la había planteado desde el siglo XVII y Meirieu la viene a reafirmar. Dice Comenio: "Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender" (Comenio, 2000: 74).

En cuanto a la evaluación Meirieu insiste en que su papel es que el sujeto se la apropie y le permita identificar sus adquisiciones po-

niendo en juego su conocimiento en diferentes contextos; lo que hace pensar que la evaluación de la tarea docente debería permitir al docente conocer sus avances en relación con el método de enseñanza en diferentes contextos y con diferentes grupos.

Por otra parte, en una investigación realizada recientemente por Ken Bain (2005) sobre lo que hacen los mejores profesores estadounidenses para que sus alumnos tengan éxito en el aprendizaje, deja ver que estos docentes ven a la docencia como la manera de ayudar y animar a los estudiantes a aprender: “enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2005: 62); entorno que debe ser visto como un acto intelectual o artístico para promover el aprendizaje –el cual consideran un acto intelectual serio– y para preparar una clase toman en cuenta los aspectos presentados en el cuadro 5.

En cuanto a la evaluación y la calificación, Bain afirma que para los mejores profesores las calificaciones son sólo un invento para categorizar productos en grandes grupos; son sólo formas de certificar.

Los planteamientos de estos autores en materia de enseñanza y evaluación constituyen sin duda una aportación importante en materia de didáctica para la tarea docente. Cabe destacar además que aunque los autores revisados pertenecen a distintas escuelas y épocas, encontramos elementos comunes en los que insisten, a saber:

1. Partir de experiencias previas e intereses del estudiante (Dewey, Freinet y Meirieu).
2. Proporcionar experiencias reales y problemas vivenciales que los inciten a pensar, vinculando la escuela con la vida y haciéndole ver al alumno la aplicación de lo que se enseña (Comenio, Dewey, Freinet, Meirieu y Bain).
3. Formar el entendimiento antes que la memoria (Comenio y Bain).
4. Aprovechar incidentes y preguntas inesperadas como puntos de apoyo para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario (Dewey y Meirieu).
5. Organización del trabajo pedagógico (Comenio y Freinet).

CUADRO 5

¿Cómo preparan una clase los mejores profesores?

-
- Planifican hacia atrás, comienzan a partir de los resultados que esperan fomentar.
 - Se preguntan si quieren que los estudiantes recuerden, comprendan, apliquen, analicen, sinteticen o evalúen.
 - Esperan más que la mera memorización de respuestas correctas y se interesan en saber cómo ayudar a los estudiantes a razonar sobre esas respuestas.
 - Encuentran la manera de desafiar los supuestos previos y de poner a los estudiantes en situaciones convincentes en las que sus modelos en uso no funcionaban.
 - Ayudan a sus estudiantes a aprender a razonar o a crear, a utilizar información nueva.
 - Se preguntan qué necesitan los estudiantes para aprender.
 - Ayudan y animan a sus estudiantes a esforzarse con las ideas, aplicaciones, implicaciones y presunciones que son verdaderamente importantes.
 - Enfrentan a sus estudiantes con problemas conflictivos y los animan a que se esfuercen con los temas.
 - Averiguan lo que los estudiantes saben y esperan del curso y cómo poder reconciliar las diferencias entre lo que como profesor espera y lo que los estudiantes saben.
 - Ayudan a sus estudiantes a aprender a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad de razonamiento y a leer en forma más efectiva, analítica y vigorosa.
 - Averiguan la forma como están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarlos y los retroalimentan.
 - Creen que la mayoría de sus estudiantes pueden aprender y buscan formas que ayuden a todos a conseguirlo.
 - Buscan maneras de dar a los estudiantes la oportunidad de pelearse con sus pensamientos sin tener que enfrentarse a que sus esfuerzos sean calificados.
 - Buscan la forma de mantener a sus estudiantes pensando continuamente; es decir, ayudan a sus estudiantes a ser mejores pensadores y los animan a enfrentarse a asuntos de relevancia.
 - Esperan que los estudiantes comprendan sus propios aprendizajes.
 - Crean entornos para el aprendizaje crítico y natural y en él insertan las destrezas y la información que quieren enseñar.
 - Diseñan mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, en parte debido a que conciben la enseñanza como fomento del aprendizaje.
-

Fuente: Bain, 2005.

En cuanto al examen desde una mirada didáctica, a manera de síntesis, el cuadro 6 presenta algunos de los elementos más importantes que se pueden tomar en cuenta para su aplicación.

CUADRO 6

Características de un examen desde un enfoque didáctico

Comenio	Observar los errores para corregir y mejorar.
Dewey	Observar resultados y sus consecuencias en relación con los fines previstos.
Freinet	Motivar y revisar el progreso y el avance del alumno.
Meirieu	Identificar adquisiciones poniendo en juego los conocimientos en diferentes contextos.

Considero que tanto los principios didácticos para la tarea docente, como las características de un examen desde un enfoque didáctico, constituyen importantes aportaciones para pensar en exámenes más sustentados y enfocados en el saber didáctico, sobre todo si se trata de exámenes que pretendan evaluar el ejercicio docente.

EL CASO DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE. PUNTOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO CON LA DIDÁCTICA

El Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente es un examen a gran escala confeccionado con base en el Perfil de Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes elaborados por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Se trata de un examen estandarizado, integrado por reactivos de opción múltiple (formato estandarizado, respuesta única correcta, calificación rápida y objetiva) cuya finalidad es encontrar los mejores candidatos para ingresar al servicio profesional docente.

La Guía de estudio para el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente. Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales (SEP, 2014-2015) presenta los contenidos, estructura y descripción de las áreas que contempla este examen. Los temas a evaluar se muestran en el cuadro 7.

CUADRO 7

Contenidos temáticos del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente

-
1. Procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
 2. Propósitos educativos y enfoques didácticos.
 3. Contenidos del currículo vigente.
 4. Situaciones de aprendizaje.
 5. Estrategias didácticas.
 6. Evaluación para la mejora.
 7. Ambientes favorables para el aprendizaje.
 8. Reflexión sobre la práctica profesional.
-

CUADRO 7 (continuación)

9. Estudio y aprendizaje para la formación continua.
10. Comunicación con los distintos actores educativos.
11. Fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación.
12. Inclusión y equidad en la escuela.
13. Expectativas docentes y logros en el aprendizaje.
14. Gestión escolar para el aprendizaje.
15. Escuela, familia y comunidad.
16. Rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad.

El cuadro 7 muestra que de los 16 temas, sólo siete se refieren a la didáctica y a la actividad docente. En cuanto a la estructura del examen, éste consta de 5 áreas dividadas a su vez en 16 subáreas.

CUADRO 8

Estructura del Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales. Educación primaria, por áreas y subáreas

Áreas	Subáreas
Aspectos curriculares	Procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos
	Propósitos educativos y enfoques didácticos
	Contenidos del currículum vigente
Intervención didáctica	Situaciones de aprendizaje
	Estrategias didácticas
	Evaluación para la mejora
	Ambientes favorables para el aprendizaje
Mejora profesional	Reflexión sobre la práctica profesional
	Estudio y aprendizaje para la formación continua
	Comunicación con los distintos actores educativos
Compromiso ético	Fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación
	Inclusión y equidad en la escuela
	Expectativas docentes y logros en el aprendizaje
Gestión escolar y vinculación con la comunidad	Gestión escolar para el aprendizaje
	Escuela, familia y comunidad
	Rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad

Fuente: SEP, 2014-2015.

Con base en las características del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, puede decirse que la idea de examen que prevalece está centrada en la eficiencia, donde lo importante son los resultados y no los procesos, lo cual es una idea altamente peligrosa para la labor docente, pues la tarea de un docente encierra toda una serie de procesos y simbolismos que difícilmente se pueden estandarizar; ello lleva a pensar que este tipo de exámenes se aplican a los docentes con fines de gestión más que educativos y de evaluación. La revisión de los contenidos deja ver el abismo que existe entre el tipo de instrumentos para evaluar la práctica docente y las implicaciones de la función docente, así como la carencia de una visión y fundamentación más didáctica para la evaluación de la docencia.

La estructura de este examen que se expone en el cuadro 8, muestra que en ningún lugar dentro de su estructura se mencionan las habilidades propias del quehacer docente. Que este examen haya sido elaborado con base en ciertos indicadores y estándares, conforme a la noción de los estadounidenses L. Darling-Hammond y M. W. McLaughlin (2003) presenta una idea muy limitada de la docencia y desconoce que es un arte que implica creación y recreación con base en las características y necesidades de los alumnos; que difícilmente se le puede encuadrar en un perfil y medir con el uso de estándares, pues la docencia implica la toma de decisiones continuas con base en la experiencia y en las circunstancias, así como una serie de saberes de distinto tipo que no se ven presentes en este examen. Este examen concibe al docente como almacenador y reproductor de conocimientos de diversa índole, al tratar de medir sólo un saber más disciplinario, vinculado a lo establecido en los libros de texto, que muy poco tiene que ver con el saber y quehacer necesario de los docentes en el aula.

Además, la práctica docente es una práctica compleja, llena de incertidumbres y situaciones inéditas que apenas se pueden evaluar o medir con un examen estandarizado con fines de selección y sustentado en indicadores preestablecidos que desconocen la diversidad e incertidumbre de la tarea docente.

La didáctica, que es uno de los principales saberes que un docente construye y reconstruye a través de su práctica, está limitada

a la aplicación de una serie de procedimientos preestablecidos que limitan la acción y recreación de la tarea docente.

AUSENCIA DE UNA VISIÓN DIDÁCTICA EN EL CONTENIDO DE LOS REACTIVOS MUESTRA PRESENTADOS EN LA GUÍA PARA EL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Una mirada didáctica de los exámenes a gran escala sólo podrá generarse dependiendo de la función que cumplan, de cómo se conceptualice la tarea docente, de su acercamiento a las actividades del aula en cuanto a enseñanza y aprendizaje, y del uso que se dé a los resultados obtenidos.

En el caso del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente para el ingreso al servicio profesional docente, que es el referente empírico a analizar desde una perspectiva didáctica, el análisis didáctico se realizará con base en los siguientes tres ejes:

- a) *Tipo de conocimiento*. El tipo de conocimiento se clasifica en tres aspectos: enciclopédico, didáctico, experiencial y reflexivo.
 - *Conocimiento enciclopédico*. Se refiere como conocimiento enciclopédico el que alude al manejo de datos, normas y hechos de tipo factual y que requiere sólo de la identificación, recuerdo o reproducción.
 - *Conocimiento didáctico*. Es el vinculado al manejo y realización de situaciones de enseñanza para producir aprendizaje.
 - *Conocimiento experiencial y reflexivo*. Es el adquirido a través de la experiencia y la reflexión sobre la misma, ayuda a construir nuevo conocimiento.
- b) *Factores didácticos*. Para los factores didácticos se tomará en cuenta los puntos de encuentro de la tarea docente identificados a partir de los planteamientos didácticos de los autores revisados tanto de la escuela nueva, como de la nueva didáctica y por supuesto del creador de la didáctica, Comenio (véase cuadro 6).

- c) *Función del examen.* A partir del desarrollo histórico del examen que aquí se ha presentado se pueden distinguir seis funciones: seleccionar, demostrar lo aprendido, ritualizar, revisar, calificar y corregir.

Con base en estos ejes a continuación se presenta el análisis del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, desde una perspectiva didáctica.

Tipo de conocimiento

De acuerdo con Tenti-Fanfani (2006), el oficio docente implica diversos tipos de conocimientos: el profesional, el pedagógico, el tecnológico, el científico, el psicológico, el didáctico –que este examen no considera–. Con base en los temas y estructura que presenta el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, puede decirse que este examen maneja solamente el conocimiento enciclopédico y en cierta medida el didáctico, pues la descripción que se hace de cada una de sus áreas se refiere sólo al reconocimiento de datos y normas que exigen la identificación, recuerdo o reproducción de la información como un conocimiento didáctico vinculado a situaciones de enseñanza-aprendizaje. Lo que no puede determinarse es si existe un conocimiento experiencial o reflexivo, que también es muy importante en la función docente. Es importante mencionar que mucho del saber didáctico que se evalúa se centra en los programas de estudio 2011, lo que induce a pensar que el contenido de este examen gira en torno a lo que el docente debe conocer de los planes y programas de estudio y no en torno a su saber y experiencia profesional. Además, cabe señalar que la propia guía establece que se manejan tres niveles de complejidad en los reactivos: identificación o reconocimiento de conceptos; comprensión e interpretación de información, y solución a un problema dado. Esto deja ver que el manejo de información es uno de los principales aspectos que mide este examen.

Factores didácticos

Si se considera que la docencia como actividad cognitiva compleja requiere de una gran cantidad de análisis y planificación, así como de una reflexión sobre la práctica, el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente deja de lado el análisis, la planificación y la reflexión, elementos importantes en toda tarea docente. Si bien algunos de los reactivos de la guía presentan situaciones relacionadas con las estrategias de enseñanza, con el manejo de grupos y la organización del aula, dichas situaciones están determinadas y prediseñadas y difícilmente dejan ver el manejo didáctico que el docente pueda hacer ante tales situaciones. No se ven reactivos en donde el docente demuestre un saber didáctico como:

- Partir de experiencias previas e intereses del estudiante (Dewey, Freinet y Meirieu).
- Proporcionar experiencias reales y problemas vivenciales que los inciten a pensar, vinculando la escuela con la vida y haciéndole ver al alumno la aplicación de lo que se enseña (Comenio, Dewey, Freinet, Meirieu y Bain).
- Formar el entendimiento antes que la memoria (Comenio y Bain).
- Aprovechar incidentes y preguntas inesperadas como puntos de apoyo para de esta manera presentar la ayuda adecuada en el momento necesario (Dewey y Meirieu).
- Organización del trabajo pedagógico (Comenio y Freinet).

Los únicos factores didácticos que se pueden vislumbrar están relacionados con dominio y reproducción de temas de legislación educativa, gramática, manejo de grupos, organización del aula y estrategias de evaluación.

Función del examen

Algunos estudios referentes a cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes de los estudiantes (Covacevich, 2014) señalan

que al momento de escoger un instrumento se deberán considerar los objetivos de evaluación, pues sólo así se podrá garantizar la utilidad de la información que se obtendrá.

Con base en lo anterior puede decirse que uno de los primeros aspectos a considerar para poder determinar la función del Examen de Conocimientos y Habilidades Intelectuales para el Ingreso al Servicio Profesional Docente que se aplica a los docentes de educación primaria, sería identificar qué saber es el que se pretende evaluar.

La revisión de los contenidos y estructura de este examen, así como sus características, revelan que sólo se evalúa un saber enciclopédico y en cierta medida algunos conocimientos didácticos, pues el contenido de este examen consiste en una serie de temas de tipo reproductivo y predeterminado e indicadores con base en ciertos estándares que evidencian más que la exploración de un saber, una visión memorística y reproductiva en el trabajo docente, lo que limita el quehacer y desempeño docente al cumplimiento de ciertos estándares y a la reproducción de conocimientos preestablecidos, dejando de lado la innovación, la creación, la construcción y reconstrucción de un saber didáctico: principal función de la tarea docente.

Contenido de los reactivos

La didáctica es uno de los principales saberes y quehaceres docentes que tendría que estar presente para una evaluación del servicio profesional docente, pues ser docente implica organizar una estructura que posibilite el acto de aprender. Para esto es necesario, entre muchas otras cosas:

- Pensar en situaciones de los alumnos.
- Articular elementos conceptuales con aspectos de la realidad.
- Analizar experiencias previas.
- Crear entornos.
- Manejar diversos tipos de recursos.
- Construir métodos acordes a cada situación, contenido, características y necesidades de los alumnos y del contexto.

- Organizar secuencias para producir el aprendizaje.
- Diseñar distintos tipos de actividades y ejercicios.
- Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase.

Además, el docente no puede ni debe dejar de tomar decisiones con respecto a ciertas circunstancias o problemas, sólo porque no esté seguro de su eficacia. Ser docente es atreverse, es probar, es confiar en la intuición. La docencia no es una profesión de certezas y mucho menos de saberes estandarizados.

La tarea docente implica algo más que la aplicación de conocimientos específicos sobre lo que es necesario enseñar y la manera de hacerlo. La escuela es un lugar donde se aprende mediante el trabajo y no para él (Tenti-Fanfani, 2006), por lo que la experiencia, la innovación y la reflexión son elementos fundamentales del ejercicio docente. La simple aplicación o reproducción de saberes científicos, técnicos o tecnológicos, en lugar de profesionalizar al docente lo desprofesionaliza. El docente, como profesional, es también capaz de producir saberes, pues esto es parte de su actividad e identidad profesional.

Una revisión de los reactivos mostrados en la guía del Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, dará cuenta de la ausencia de un enfoque didáctico de la tarea docente y de lo que ésta implica, por lo que se puede decir que lejos de profesionalizar al docente lo desprofesionaliza al considerar sólo un tipo de saber.

Los reactivos a los que se ha tenido acceso encierran un saber meramente enciclopédico, dejando de lado los saberes pedagógicos que permitirían reflexionar y vincular los saberes del estudiante con los saberes disciplinarios y el saber psicológico y didáctico, que posibilitarán al profesor construir y reconstruir su práctica docente, para facilitar y orientar el aprendizaje del alumno con base en las características y necesidades tanto del propio alumno como del entorno. De tal manera que el docente pueda encontrar sentido a lo que hace y aprende y de esta manera recupere su pasión por aprender.

Por ejemplo, el contenido del siguiente reactivo encierra un conocimiento inerte y efímero de la legislación. Ante lo cual cabe preguntarse si ser docente implica saber que la articulación de la educación básica está sustentada en el Acuerdo 592.

CUADRO 9

Los siguientes enunciados sustentan la articulación de la educación básica planteada en el Acuerdo 592, excepto:

- A) Los niveles de preescolar, primaria y secundaria determinan un trayecto formativo en la educación básica.
 - B) El trayecto formativo de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso.
 - C) La educación que imparte el Estado tiende a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.
 - D) El plan y los programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

Si bien es cierto que los docentes como profesionales de la educación pueden influir en que los propósitos y fundamentos de la educación básica sean una realidad, y hacer que ésta influya en la transformación social, no es a través de la reproducción de acuerdos que lo pueden hacer. Pensar que un buen docente debe dominar este tipo de acuerdos es limitar la acción docente a normas de tipo coyuntural que nada tienen que ver con el ejercicio y el impacto que un docente puede tener en el aula. En el mismo sentido de esta visión meramente reproductora de información se encuentran reactivos donde, más que un manejo didáctico de la gramática, lo que se solicita es un dominio de temas de gramática, como en el cuadro 10:

CUADRO 10

¿Cuál es la opción que contiene un pronombre demostrativo?

- A) Las personas que necesitan desplazarse de un lugar a otro toman diversos vehículos, éstas viajan en tren o autobús.
 - B) Bajando la vereda llegaremos al bosque, desde ahí podremos observar aquellas montañas azules que rodean al pueblo.
 - C) Como siempre, su característico don de mando que sólo ella tenía cuando algo le gustaba, quería este libro, ni pensarlo, es mi favorito.
 - D) El día estaba tan frío que casi no podía ver bien ese cerro porque la espesa neblina cubría sus faldas.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

De igual manera, si se considera que en la docencia no hay situaciones homogéneas, ni estrategias únicas que se puedan aplicar a todos los grupos, sino que cada estrategia y su manejo dependen del contexto y de la situación de los estudiantes, entonces

el siguiente reactivo no tiene mucha razón de estar, pues alude a situaciones preestablecidas que no sabemos si se van a presentar o no. La docencia va más allá de la mera aplicación de ciertos procedimientos:

CUADRO 11

Seleccione la situación que alude a los planteamientos centrales del principio pedagógico “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”.

- A) La docente de preescolar solicitó a los alumnos que llevaran material para intercambiar con sus compañeros y evaluar el aprendizaje que lograron en torno a la solidaridad.
 - B) Los alumnos de primero de secundaria decidieron llevar unas tablas de madera para que su compañero con silla de ruedas acceda a la biblioteca y áreas deportivas ya que la escuela no cuenta con rampas.
 - C) Los directivos de una primaria realizaron una reunión de trabajo para puntualizar con los docentes la importancia del trabajo colaborativo y que los alumnos puedan mejorar sus aprendizajes.
 - D) Los docentes de sexto de primaria pidieron a sus alumnos que preguntaran a sus papás sobre la importancia de trabajar en colaboración para posteriormente compartirlo en clase.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

Dadas las condiciones de nuestro país no todas las aulas, ni las escuelas, cuentan con las mismas condiciones. Ser docente también es saber adaptar lo que se tiene y utilizarlo para el logro de objetivos y no pensar que se van a tener todas las condiciones y recursos y que sólo es cuestión de organizarlos, como se pide en el siguiente reactivo, el cual puede considerarse un tanto absurdo, porque no refleja las condiciones reales del trabajo docente.

CUADRO 12

En la organización del trabajo docente, el ambiente del aula y de la escuela deben fomentar las actitudes que promuevan la confianza en la capacidad de aprender. De las siguientes opciones elija aquellas que permiten tener un aula que establezca las condiciones educativas apropiadas.

- 1. La organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales.
 - 2. Prever el tiempo que se va a emplear.
 - 3. Permitir propuestas por parte de los niños.
 - 4. Trabajar con reglas establecidas y visibles en el aula.
-

Fuente: SEP 2014-2015.

Asimismo, es prácticamente inútil que en el trabajo docente se pretenda pautar la manera de trabajar con grupos, y manejar conflictos (como se busca con el siguiente reactivo), pues esto depende de las características y necesidades de cada uno de los integrantes, así como de la personalidad del docente.

CUADRO 13

Una docente fue a la dirección escolar de su escuela para atender una petición de la dirección. A su regreso al salón, encontró a sus alumnos discutiendo, pues dos de ellos se habían enfrentado a golpes.

¿Cuál es el orden de la secuencia que describe la forma en que la docente debe actuar para promover el aprendizaje de resolución de conflictos entre sus estudiantes?

1. Escuché a los alumnos que habían protagonizado la pelea, dejando que cada uno explicara a su manera lo sucedido.
2. Partiendo de este suceso, vinculé mis contenidos de clase, considerando el incidente como un elemento de aprendizaje.
3. En mi planeación diaria, procuro dedicar un tiempo para charlar con mis alumnos acerca de sus problemas.
4. Solicité que se hicieran cargo de los daños existentes, no sólo los materiales sino también los verbales y físicos.
5. Pedí a varios alumnos que me narraran el enfrentamiento para dimensionar el hecho imparcialmente.

Fuente: SEP 2014-2015.

En materia de evaluación del aprendizaje, un principio didáctico importante es la debida vinculación que debe existir entre objetivos de aprendizaje, tipo de contenidos, estilos de enseñanza y estrategias de evaluación. Por lo que la mera reproducción de lo preestablecido en los planes y programas de estudio no es garantía de que el docente pueda hacer una buena evaluación. Nuevamente, en el siguiente reactivo, puede encontrarse una visión limitada y reproductiva del trabajo docente.

CUADRO 14

De acuerdo con los programas de estudio 2011, seleccione el instrumento que permita evaluar la siguiente situación didáctica.

A un grupo de alumnos, organizados en equipos, se les pide que lleven a cabo la recopilación de mitos y leyendas de la comunidad donde viven, posteriormente, en el aula de clases comparten los textos recopilados y eligen uno para escenificarlo frente a un público.

- A) Esquemas y mapas conceptuales.
- B) Pruebas escritas.
- C) Rúbrica o matriz de verificación.
- D) Entrevista estructurada.

Fuente: SEP 2014-2015.

Este tipo de reactivos, presentan a la docencia como una especie de tarea encuadrada en ciertos formatos que pueden y deben funcionar bajo ciertas directrices. Si bien existen otros reactivos que manejan un contenido didáctico, se trata de un contenido preestablecido y estandarizado. Si el objetivo de la didáctica es producir aprendizaje, existen diversas maneras de hacerlo y no hay una única manera válida como lo establecen algunos reactivos. Este tipo de reactivos encontrados en la Guía para el examen, dan cuenta de los supuestos que subyacen en este examen con respecto a la docencia y al quehacer didáctico. Se aprecia en ellos una idea muy limitada de docencia, pues más que un profesional, al docente se le considera como un almacenador y reproductor de conocimientos y procedimientos y a la docencia como algo mecánico, limitado a ciertos indicadores, capaz de ser medido a través de estándares.

Si se toma en cuenta que la docencia es una profesión que se compone de diversos tipos de saberes como los disciplinarios, curriculares, profesionales, experienciales (Tardif, 2009), un examen que pretenda conocer y evaluar el ingreso al servicio profesional docente debería de considerar además todos estos tipos de saberes, la relación e integración de los mismos en la práctica docente. Y de igual forma debería no sólo evaluar el manejo de diversos tipos de saberes, sino explorar la construcción de los mismos. El docente a través de su práctica es capaz de construir y producir saberes sustentados en la experiencia y la reflexión, lo cual ha sido ignorado y devaluado por este tipo de exámenes.

REFLEXIONES FINALES

Si bien la evaluación es una disciplina que no nace en el campo educativo, ya que se importó del área administrativa, en los orígenes de la propia didáctica puede encontrarse el sentido didáctico del examen enfocado más a una revisión y retroalimentación, sentido que ha sido ignorado y desfigurado actualmente, ante la proliferación y aplicación de exámenes estandarizados a los diversos actores del hecho educativo.

La revisión histórica del surgimiento y evolución del examen permite dar cuenta de que a pesar de las diversas funciones y modelos por los que ha pasado el examen, la función de selección y el modelo de medición es el que prevalece. Más que evaluar el servicio profesional docente, lo que estos exámenes pretenden es medir un saber estandarizado que nada tiene que ver con lo que los docentes saben.

La docencia como profesión demanda distintos tipos de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes, es decir, un saber, un saber hacer y un saber ser, frutos de la formación y de la experiencia, elementos que difícilmente pueden ser evaluados por medio de un examen.

Sin embargo, estos saberes no son únicos ni se pueden generalizar, ni mucho menos estandarizar, ya que cada docente hace uso de sus saberes de acuerdo con el contexto escolar y en especial con el contexto de cada aula. Su saber es individual y adaptado a las diferentes características y necesidades de sus alumnos. Y aunque existen programas y “libros para el maestro” donde se establecen ciertos procedimientos didácticos, estos planteamientos y lineamientos son relativos. Su experiencia, formación y condiciones de trabajo son lo que marca sus saberes al igual que la movilización de los mismos para asumir y resolver las situaciones que se le van presentando día a día en el aula.

Ser docente no es reproducir lo establecido en los libros de texto y programas, o bien memorizar la normatividad del sistema educativo. Ser docente significa hacer uso de los conocimientos y experiencias adquiridas durante su formación y ejercicio profesional, para formar los seres humanos que la sociedad actual requiere. Si vivimos en un mundo globalizado, invadido por medios de comunicación y tecnologías que permiten acceder rápidamente a la información, ¿porqué pedir a los docentes la reproducción de información, cuando lo que se necesita es que sepan acceder a ella y adaptarla a cada contexto y situación escolar?

El quehacer docente es un quehacer fundamentalmente didáctico que comprende diferentes tipos de saberes, que se van construyendo y reconstruyendo con la experiencia. Ser docente no es memorizar las leyes y las reglas gramaticales, ni aplicar de manera indistinta procedimientos para manejos de grupos y conflictos, como se pudo ver en los reactivos analizados. La evaluación del servicio profesional

docente es una actividad compleja que debería tomar en cuenta la multiplicidad de saberes, así como el manejo didáctico que de éstos se hace para provocar el aprendizaje y “despertar el deseo de aprender” que en sí es una de las principales funciones de la tarea docente.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2005), *Lo que hacen los mejores profesores*, Barcelona, Universidad de Valencia.
- Comenio, J. A. (2000), *Didáctica Magna*, 10a ed., México, Porrúa.
- Covacevich, C. (2014), *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*, Banco Interamericano de Desarrollo, <<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf?sequence=1>>, consultado en marzo de 2015.
- Darling-Hammond, L. y M. W. McLaughlin (2003), *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Cuadernos de Discusión 9. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica), <<https://es.scribd.com/document/119753107/El-Desarrollo-Profesional-de-Los-Maestros-Linda-Darling-hammond-Cuad9>>, consultado el 7 de mayo de 2015.
- Dewey, J. (1958), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Madrid, Paidós.
- Dewey, J. (2004), “Experiencia y pensamiento”, en *Democracia y educación*. 6a. ed., Madrid, Morata, trad. de Lorenzo Luzuriaga.
- Dewey, J. (2008), *Teoría de la valoración*, Madrid, Siruela.
- Díaz-Barriga, A. (1997), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz-Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad/FCE.
- Díaz-Barriga, A. (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freinet, C. (2002), *Los planes de trabajo*, Fontamara.
- Freinet, C. (2005), *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, 36a. ed., México, Siglo XXI.

- García-Cabrero, B., J. Loredó, G. Carranza, A. Figueroa, I. Arbesú, M. Monroy y R. Reyes (2008), “Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente”, en M. Rueda (ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés, pp. 162-220.
- Meirieu, P. (1992), *Aprender sí pero cómo*, Madrid, Octaedro.
- Tardif, M. (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tenti-Fanfani, E. (2006), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2014-2015), *Concurso de oposición 2 para el ingreso a la educación básica. Guía de estudio. Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente. Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales*, México, Secretaría de Educación Pública.

ANEXO

DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS DEL EXAMEN DE HABILIDADES INTELLECTUALES Y RESPONSABILIDADES ÉTICO-PROFESIONALES. EDUCACIÓN PRIMARIA

Área	Descripción	Subárea	Descripción
Aspectos curriculares	Propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo circunscritos en el plan y programas de estudio 2011, así como los procesos de desarrollo cognitivo y socioafectivo, y su relación con los procesos de aprendizaje de los alumnos.	Procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.	Conocimientos sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos; su relación con los procesos de aprendizaje, con la influencia del contexto familiar, cultural y social en estos procesos y con las necesidades cognitivas de los alumnos.
		Propósitos educativos y enfoques didácticos.	Propósitos y enfoques didácticos de las asignaturas, su relación con los saberes previos, el trabajo colaborativo, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de los alumnos.
		Contenidos del currículum vigente.	Contenido del currículum vigente por nivel, asignatura o campos de formación, su progresión y conocimiento disciplinario.
Área	Descripción	Subárea	Descripción
Intervención didáctica	Relación del saber y saber hacer del docente para planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan actitudes positivas hacia el aprendizaje.	Situaciones de aprendizaje.	Situaciones de aprendizaje que consideren las características de los alumnos, el contexto y el enfoque de la asignatura, las formas de organización de los alumnos, los recursos y materiales y las estrategias o actividades que desarrollen aprendizajes, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.
		Estrategias didácticas.	Estrategias de enseñanza que favorezcan la participación de los alumnos; formas de intervención didáctica para que los alumnos indaguen, sistematicen y formulen conclusiones, así como alternativas didácticas para brindar atención diferenciada a los alumnos.
		Evaluación para la mejora.	Enfoque formativo de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como referente para mejorar la intervención docente, así como los instrumentos y estrategias para la evaluación del desempeño de los alumnos.
		Ambientes favorables para el aprendizaje.	Acciones e interacciones que promuevan ambientes favorables para el aprendizaje, situaciones en las que se utiliza el tiempo escolar con sentido formativo y el respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

ANEXO (continuación)

Mejora profesional	Búsqueda, selección y comunicación de información a través de las TIC con fines de profesionalización, así como la comprensión crítica de diferentes tipos de textos. Estrategias comunicativas que le permitan al docente interactuar con los distintos actores escolares e identificar cuándo es necesaria la intervención de otros profesionales en la atención de las necesidades del alumnado.	Reflexión sobre la práctica profesional.	Elementos de la práctica docente, su interrelación y efectos en el aprendizaje del alumnado; el trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la práctica profesional.
		Estudio y aprendizaje para la formación continua.	Desarrollo de habilidades de comprensión lectora de diferentes tipos de textos y el uso de las TIC con fines de profesionalización.
		Comunicación con los distintos actores educativos.	Estrategias de comunicación de acuerdo con diferentes situaciones y contextos; criterios para decidir cuándo es oportuna la intervención de otros profesionales para la atención de necesidades educativas especiales del alumnado; criterios para la búsqueda, la selección y comunicación de información a través de las TIC, considerando que éstas son un recurso para la práctica docente.
Área	Descripción	Subárea	Descripción
Compromiso ético	Marco normativo que rige los servicios educativos, así como el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública. Estrategias docentes que favorecen la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar. Concepciones docentes que expresan que todo el alumnado tiene capacidades para aprender, cuenta con diferentes conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje.	Fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación.	Principios filosóficos y fundamentos legales que sustentan la actividad educativa; las implicaciones del carácter nacional, democrático, gratuito y laico; la educación de calidad; los derechos humanos y la educación inclusiva en el ejercicio profesional de la educación pública.
		Inclusión y equidad en la escuela.	Características de una intervención docente que promueva la inclusión y equidad, elimine o minimice las barreras de aprendizaje y la promoción de estrategias que favorezcan la perspectiva de género, la no discriminación y eviten la reproducción de estereotipos.
		Expectativas docentes y logros en el aprendizaje.	Expectativas del docente sobre el aprendizaje del alumnado y su influencia en los resultados educativos; concepciones docentes que expresan que todo el alumnado tiene capacidades para aprender y cuenta con diferentes conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje.

Gestión escolar y vinculación con la comunidad	Habilidades para identificar, valorar y aprovechar, en sentido educativo, los elementos y las características del entorno, reconociendo el papel del docente en el contexto sociocultural en el que está ubicada la escuela. Formas institucionales para establecer una relación de colaboración y diálogo entre la comunidad escolar.	Gestión escolar para el aprendizaje.	Funcionamiento y organización de la escuela, los elementos básicos para realizar diagnósticos educativos, así como las estrategias para promover la participación colaborativa de la comunidad escolar en la resolución de problemas que afectan los resultados educativos.
		Escuela, familia y comunidad.	Estrategias para la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad.
		Comunidad.	Instituciones que coadyuvan a generar ambientes de aprendizajes.
		Rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad.	Características culturales y lingüísticas de la comunidad como un insumo para fortalecer la identidad cultural de los alumnos y orientar el trabajo educativo.