



Pulso Investigación



25N



Núm. 7

NOVIEMBRE, 2023

PUBLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Dirección CCH Naucalpan • Departamento de Comunicación

Estudio sobre la docencia. La evaluación en el marco del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

Seminario de Psicología y Ciencias de la Salud del Plantel Naucalpan





UNAM

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas*Rector***Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda***Secretaria General***Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez***Secretario Administrativo***Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo***Secretario de Prevención, Atención
y Seguridad Universitaria***Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú***Abogado General***Mtro. Néstor Martínez Cristo***Director General de Comunicación Social*

CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez*Director General***Mtra. Mayra Monsalvo Carmona***Secretaria General*

PLANTEL NAUCALPAN

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano*Director***Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo***Secretaria General***Mtra. Teresa Sánchez Serrano***Secretaria Administrativo***Ing. Damián Feltrín Rodríguez***Secretario Académico***Lic. Elizabeth Hernández López***Secretaria Docente***Biól. María del Rosario Rodríguez García***Secretaria de Servicios Estudiantiles***Lic. Isaac H. Hernández Hernández***Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje***Lic. Mireya Adriana Cruz Reséndiz***Secretaria de Atención a la Comunidad***Lic. Tania Montserrat Sánchez Pomposo***Secretario de Arte y Cultura***Lic. Ana Rocío Alvarado Torres***Secretaria de Administración Escolar***Ing. María del Carmen Tenorio Chávez***Secretaria Técnica del Siladín***Lic. Reyna I. Valencia López***Coord. de Seguimiento y Planeación***Mtra. María Guadalupe Peña Tapia***Jefa de la Oficina Jurídica*

PULSO INVESTIGACIÓN

Keshava R. Quintanar Cano*Coordinador***Verónica Berenice Ruiz Melgarejo****Erika Yosselin Neri Mayoral****Miguel Angel Muñoz Ramírez****José Alberto Hernández Luna***Consejo de Redacción y Diseño***José Alberto Hernández Luna***Editorial*

Editorial

Desde hace algún tiempo, dejar hablar al otro, al que ha sido invisibilizado por ciertos discursos hegemónicos, es una de las tareas de la crítica académica y la creación artística. En ese sentido, el presente estudio es una caja de resonancia donde el alumnado del plantel Naucalpan expresa su sentir acerca de uno de los elementos ineludibles –y con su respectiva complejidad– del proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación. Delimitar lo estrictamente pedagógico según lo solicitado por el Modelo Educativo del Colegio, y aislar del referido elemento las metáforas importadas de otros órdenes productivos (en este caso el económico capitalista) es un ejercicio que emprenden los docentes del Seminario de Psicología y Ciencias de la Salud del CCH Naucalpan, siempre con miras a preservar el sentido original del modelo constructivista del Colegio basado en el *aprender a aprender, aprender haciendo, aprender a ser y aprender con los demás*, mismo que favorece la convivencia de lo diverso frente a las pretensiones de la estandarización y la uniformidad. Es éste un documento importante para nuestra comunidad docente y estudiantil en tanto deja a estos últimos expresar su sentir con respecto a los tipos de evaluación que viven en sus clases; y se ofrece a los primeros como una oportunidad para reflexionar sobre sus estrategias para ponderar los aprendizajes y, quizás, ir al encuentro de otras que pudieran enriquecerlas. ☺

Pulso
InvestigaciónPublicaciones del
CCH NaucalpanCréditos fotográficos de
Pulso Investigación, Núm. 7:
Argus Israel Rangel Cabrera,servicio social en
el departamento de Comunicación
y Medios digitales,
y de **Miguel Angel Muñoz Ramírez.**

Pulso Investigación, número 7, noviembre de 2023, editado por el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios N° 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel: 53731256. Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni del Editor. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios N° 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.



Presentación

La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Recordemos, no obstante, que “situación de la vida real” no se refiere tan sólo a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela”; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social.

-Frida Díaz Barriga

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades destaca, principalmente, por presentar objetivos orientados al desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes construir su conocimiento de manera autónoma. Así, en los Programas de Estudio de las diferentes asignaturas que integran el currículo académico del Colegio se presentan una serie de estrategias con las que, precisamente, se busca orientar al docente en el acompañamiento educativo que brinda a las alumnas y alumnos en la construcción de su conocimiento.

Al concebir una educación inserta en el paradigma constructivista, vale la pena cuestionarnos, entre otros aspectos, acerca de los procesos de evaluación educativa, pues hoy en día nuestros estudiantes requieren, ya no sólo exámenes escritos u orales, sino una amplitud de estrategias que conformen una evaluación auténtica de los apren-



dizajes. La evaluación auténtica, de acuerdo con la Dra. Frida Díaz Barriga, es una manera de enfocarse en el aprendizaje contextualizado del aprendiz; es decir, en su habilidad para aplicar el conocimiento en alguna situación concreta de la vida cotidiana.¹

En el marco de las ideas arriba brevemente descritas, me es grato presentar el número 7 de la revista *Pulso Investigación*, en esta ocasión se titula “Estudio sobre la docencia. La evaluación en el marco del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, un valioso trabajo a cargo de las y los integrantes del Seminario de Psicología del CCH Naucalpan, quienes realizaron una pertinente investigación acerca de los métodos de evaluación que actualmente están empleando las profesoras y los profesores del área de Ciencias Experimentales y su recepción en el alumnado.

1 Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, 2005, McGraw Hill ,2.



Así, quiero agradecer la dedicación del Seminario de Psicología conformado por Alicia Arriola Rodríguez, Eduardo Miguel Vicente Garza de la Huerta, Felipe de Jesús Gutiérrez Barajas (Coordinador), Margarita Norma Herrera Orozco, Araceli Miranda Sánchez, Manuela Elizabeth Sánchez Correa, quienes en este estudio nos invitan a revisar, de manera crítica, en dónde estamos parados en materia de evaluación educativa y si estamos siendo congruentes o no con los pilares del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Finalmente, deseo que la lectura de estas significativas y sustanciosas páginas nos sirvan de motivación a todas y todos los docentes para repensar nuestra labor desde una perspectiva constructivista, que nos permita priorizar el aprendizaje del educando, un aprendizaje que sepa y pueda aplicar en su día a día. ☺

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan



Seminario de Psicología y Ciencias de la Salud del Plantel Naucalpan

- **Alicia Arriola Rodríguez**
- **Eduardo Miguel Vicente Garza de la Huerta**
- **Felipe de Jesús Gutiérrez Barajas (coordinador)**
- **Margarita Norma Herrera Orozco**
- **Araceli Miranda Sánchez**
- **Manuela Elizabeth Sánchez Correa**



Alicia Arriola Rodríguez



Eduardo Miguel Vicente Garza de la Huerta



Felipe de Jesús Gutiérrez Barajas
(coordinador)



Margarita Norma Herrera Orozco



Araceli Miranda Sánchez



Manuela Elizabeth Sánchez Correa



Introducción

Hablar de evaluación dentro de un sistema educativo puede resultar muy delicado porque es uno de los tópicos más controvertidos que están involucrados en la instrucción a cualquier nivel.

Con este *Estudio sobre la Docencia* que estamos presentando, pretendemos hacer una reflexión lo más comprometida, profunda y amplia posible sobre el asunto tal vez más controversial de su Modelo Educativo, esto es, sobre el proceso de evaluación, enfocado preponderantemente en el ámbito docente¹.

Para hacer referencia a los documentos más importantes del Colegio en cuanto a su orientación académica y docente es necesario consultar “Orientación y Sentido de las Áreas” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006), que propone los lineamientos más importantes para la práctica cotidiana de las actividades sustantivas de nuestra institución.

No obstante, dado el alcance de esta propuesta, nos abocaremos a consultar específicamente la dedicada al Área de Ciencias Experimentales, ya que los integrantes de nuestro Seminario somos profesores de las materias de Ciencias de la Salud y de Psicología, pertenecientes a ésta.

En este aspecto, es palpable que, en el Colegio, al menos en sus documentos eje, se deja claro que una de las metas a alcanzar es que los alumnos, a su paso por nuestras aulas, terminen de madurar como sujetos sociales y que alcancen lo mejor posible su autonomía intelectual y moral. Lo anterior se empareja claramente con los supuestos epistemológicos de Piaget en cuanto a su concepción constructivista del desarrollo humano (Kamii, 1982 y De Luca, 2009).

Como puede constatarse en Orientación y Sentido de la Áreas (CCH, 2006), en todo momento se habla de habilidades que el profesor debe fomentar en los alumnos con el fin de que sean artífices de su propio aprendizaje, lo que denota nuevamente el fortalecimiento de su autonomía intelectual y moral. También se hace énfasis en que nuestros estudiantes

1 Como es de suponerse, en los diferentes ámbitos de una institución educativa como la nuestra, de suyo compleja y muy grande, se aplican en todos los niveles y ámbitos diversos programas de evaluación. Por ejemplo, en el ámbito administrativo o en el presupuestal. Pero en este caso, solamente nos centraremos en el aspecto que más nos importa, que es el docente, porque implica casi todo el trabajo académico de nuestra institución. Pero, además, solamente nos enfocaremos preliminarmente en dos materias del Área de Ciencias Experimentales, que son: Ciencias de la Salud y Psicología.



desarrollen estrategias de razonamiento a partir de estrategias diseñadas y propuestas por el docente, con la finalidad de que aprendan a jerarquizar la información recopilada en diferentes fuentes. Estas estrategias deben fomentar también el pensamiento flexible que le permita al estudiante adaptarse a los cambios vertiginosos por los que se desarrolla el saber científico en una sociedad permanentemente cambiante.

Para que los alumnos sean capaces de generar sus propias estrategias de razonamiento y aprendizaje para la construcción del conocimiento, es indispensable dotarlos de elementos que les permitan tener acceso a la información científica. Esto implica que el profesor seleccione estrategias que propicien el desarrollo de las habilidades requeridas para buscar, seleccionar, organizar e interpretar la información, reflexionar acerca de ella y emitir juicios o puntos de vista a partir de lo investigado acerca de la naturaleza. Pero también, es necesario promover en los estudiantes el pensamiento flexible que les permita percibir que los conocimientos están en un proceso de **construcción** y reconstrucción permanente, en el que las teorías se van enriqueciendo o pueden ser desplazadas por otras. De igual manera, es importante que las actitudes se orienten a generar en los alumnos interés por aprender la ciencia, gusto por el rigor y precisión en el trabajo, crítica fundamentada ante el avance del desarrollo científico y respeto por el ambiente. (CCH, 2006, pág. 42)

Otro aspecto fundamental del Modelo Educativo del Colegio es el de formar a nuestros educandos en la cultura básica. Debe entenderse claramente este concepto para establecer la diferencia con otros Modelos Educativos del mismo nivel (Bachillerato) tanto dentro como fuera de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

Este es uno de los pilares fundamentales para entender el sentido educativo del Colegio, ya que orienta todo quehacer docente, académico y cultural de nuestra institución. El modelo pedagógico y didáctico debe orientarse al logro de este aspecto: la *cultura básica* del alumno, que lo debe definir como un ser en constante búsqueda de estrategias propias que le permitan allegarse información fidedigna, organizada y jerarquizada para su cabal comprensión y estructuración cognitiva. Es en esencia distinta esta concepción, por ejemplo, a la de *cultura general*, en donde se fomenta el enciclopedismo y la dependencia del educando hacia el educador.

Como se nota, todo el proceso debe ser de construcción constante, pero no solo del conocimiento en abstracto, sino del ser cognoscente también, es decir, el conocimiento se debe producir en dos vías, en la construcción misma del alumno y en la del saber por sí mismo, compartido e intercambiado, en la medida de lo posible, con sus compañeros coetáneos. Solamente así se puede concebir, dentro de un Modelo Constructivista, que los saberes, habilidades y valores se organizan dentro y fuera del ser cognoscente.

En un sentido mucho más amplio, en el documento que analizamos, el estudiante del Colegio debe apropiarse, y el docente debe fomentar, a través de las materias del Área de Ciencias Experimentales, diversas habilidades cognitivas que se derivan de la naturaleza misma de nuestras disciplinas y que deben contribuir a la formación integral, junto con las materias de las demás áreas académicas, de nuestros estudiantes.

Para finalizar esta aproximación, es necesario establecer la manera como las materias del Área de Ciencias Experimentales contribuyen, con sus aportes disciplinarios, a la formación integral del alumno del Colegio. Es necesario entender que las materias que conforman nuestra Área tienen el común denominador de desarrollarse con el método científico como soporte epistemológico y metodológico, y que estas cualidades y atributos son profundamente humanos, que sirven para explicar la realidad preponderantemente desde la perspectiva de las ciencias naturales insertas en un devenir histórico, cultural y social.

LA EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS DE LA SALUD Y PSICOLOGÍA

Programa de Psicología

Enseguida se hace necesario enfocarnos en los programas específicos que estamos analizando y que corresponden a dos de las materias de nuestra área académica, a saber, Psicología y Ciencias de la Salud. Nos referiremos particularmente a estas dos materias debido a que son las que impartimos los integrantes del Seminario de Psicología y sobre las cuales estamos realizando el presente estudio sobre la docencia.

En consonancia con el documento analizado más arriba, que orienta y da sentido a nuestro quehacer docente, en el programa de la materia de Psicología se asienta claramente que se deben establecer estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje propio de los estudiantes, diseñadas por los profesores de la materia, que animen la autonomía moral e intelectual de nuestros educandos.

Así, el enfoque didáctico de nuestra materia se sustenta en el hecho de que el principal aspecto que guía el desarrollo de los programas se encuentra en los aprendizajes de los estudiantes, los cuales definen lo básico y lo relevante que debe conocerse de la materia. Estos serán posibles de alcanzar a partir de actividades planeadas y diseñadas en interacción con los contenidos sugeridos, que coadyuven en la **construcción** de esos aprendizajes. En congruencia con lo anterior, la docencia de nuestra materia se deberá apoyar en el diseño de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje significativo, crítico-reflexivo y creativo de los estudiantes.

Entendemos como estrategias didácticas al conjunto de acciones docentes planeadas y diseñadas para guiar y facilitar el aprendizaje de los alumnos, como la forma de presentar y estructurar una tarea; la forma de organizar los tiempos y actividades de clase; las explicaciones y mensajes de retroalimentación que se dan antes, durante y después de la tarea, el modelamiento de habilidades cognitivas y metacognitivas, y la forma y herramientas utilizadas para la evaluación de los estudiantes. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, pág. 10)

Otro aspecto a destacar es que dada la naturaleza de nuestra disciplina, es factible, a diferencia de otras materias del Área de Ciencias Experimentales o de Matemáticas, proceder didáctica y estratégicamente en forma no lineal, esto es, podemos enseñar nuestra disciplina en forma espiral, tomar temas, conceptos, procesos, métodos, contenidos y teorías y engazarlas con otras de manera tal que podamos construir, con nuestros estudiantes, edificios conceptuales que se vayan edificando en un vaivén equilibrado, sin recurrir necesariamente a la exposición lineal.

Dentro del programa de la materia también se hace referencia a dos aspectos fundamentales en la formación integral de nuestros estudiantes, a saber, el fomento de la metacognición y la autonomía o autorregulación. Por metacognición entendemos "...el acto de pensar en el propio pensamiento. Más concretamente se refiere a los procesos que utilizamos para planificar, codificar y evaluar la comprensión y el desempeño de nosotros mismos. La metacognición incluye una conciencia crítica del propio pensamiento, así como la conciencia de uno mismo como pensadores y aprendices" (Guerra, 2021). En este sentido, las estrategias didácticas deben promover en los alumnos el acto reflexivo por excelencia, es decir, que hagan uso de su nuevo recurso cognitivo que es la capacidad de regresar a sus pensamientos propios y analizarlos, ponerlos en perspectiva y compartirlos con otros. También se hace énfasis en promover, con las estrategias didácticas elegidas, que el estudiante se autorregule, es decir, que se torne cada vez más autónomo, tanto intelectual, como moralmente.





Enseguida, entraremos al tema central del presente *Estudio sobre la Docencia*, que es el tema de la evaluación propiamente dicha, y que en el programa de la materia se plantea en los siguientes términos:

Evaluación:

Para establecer los criterios de evaluación es necesario considerar el qué, el cómo y el cuándo evaluar, para ello se presentan las siguientes ideas generales que sustentan las formas de evaluación:

- La evaluación debe ser considerada como un componente esencial del proceso enseñanza-aprendizaje que lo recorre en su totalidad, constituyendo la fuente principal de información para tomar decisiones que permitan adecuar la práctica docente a las necesidades de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia, es conveniente realizarla en tres momentos: inicial o diagnóstica, procesual o formativa y final o sumativa.
- Tiene que ser congruente y parte esencial en el diseño y aplicación de las estrategias didácticas empleadas por los profesores. En este sentido, la evaluación cumple una función relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje y con base en su aplicación verificar el trabajo de los estudiantes. Una tarea cotidiana de los docentes debe ser el reflexionar qué evaluar y cómo hacerlo.
- La elección de una estrategia didáctica o la combinación de ellas debe considerar el propósito de evaluar siempre los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales. La respuesta a qué evaluar depende de los propios fines de la instrucción, lo que a su vez se deriva del modelo educativo de la Institución.

En tales programas por asignatura, es decir, el de Psicología I y Psicología II, se hace referencia muy importante a planear las estrategias didácticas con miras a ser evaluadas para la toma de decisiones para su adecuación y con la finalidad de incidir en la adquisición de la cultura básica de nuestros estudiantes. Para lograr estos propósitos, se deben tener en cuenta los tres tipos o niveles de aprendizaje a lograr, que son denominados *declarativos, procedimentales y actitudinales*.

Ahora bien, la naturaleza de la evaluación debe ser considerada por el profesor como un proceso que desemboque en la retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se debe poner atención constante para que resulte en el fortalecimiento de la cultura básica del estudiante.

Con base en lo anterior, se sugieren algunas de las siguientes formas para evaluar los aprendizajes: portafolios, exposiciones, ensayos, resúmenes, cuestionarios, pruebas escritas, dinámicas grupales, organizadores conceptuales, reportes de lectura, observaciones de campo, reporte de observación de videos, proyectos y desarrollo de investigaciones, participación en los trabajos en equipos, entre otras. Todas con el propósito de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en este programa y que forman parte de la concepción de cultura básica del Colegio. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, pág. 14)

Sobresale también que, entre las sugerencias para las actividades de evaluación (en la cita resaltados en cursivas y negritas por nosotros), se asientan los cuestionarios y las pruebas escritas, pero no se hace referencia a que deban ser empleados como parte del proceso de calificación.

Se tiende a confundir con mucha frecuencia el concepto de calificación con el de evaluación, cuando no son necesariamente lo mismo. Pueden, y se debe poner de relieve el aspecto de posibilidad, ser procesos en el que uno desemboque en el otro. Lo que queremos decir es que, a final de cuentas, la institución educativa a la que pertenecemos nos indica que debemos asignar a nuestros estudiantes una calificación final, que puede ser el producto numérico de una evaluación, en otras palabras, dado que la evaluación es un proceso cualitativo, debe desembocar en un número que más o menos lo represente.

El objetivo de la evaluación, expresado en forma breve, es emitir un juicio acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, para tomar decisiones, corrigiendo lo

que está desmejorado o avanzando hacia la consecución de nuevos objetivos. Para que este juicio sea lo más objetivo posible, se debe apoyar en mediciones y en la confrontación con los objetivos y estándares propuestos. El juicio que resulta del proceso evaluativo necesita ser comunicado. La calificación asume ese rol comunicativo, a través de símbolos numéricos, escalas, conceptos o descripciones. Ciertamente que es un medio imperfecto, porque no alcanza a expresar en su totalidad la riqueza que tiene la evaluación. Pero es lo que se espera y se exige, con sus ventajas y desventajas. (Ruiz, 2009, pág. 7)

Con lo anterior queremos poner de relieve que, en los programas de Psicología I y II, se consideran, entre muchas otras propuestas, lo que para muchos docentes es el proceso sobre el cual gira su trabajo, es decir, las pruebas escritas o los exámenes, parciales o finales. Otro aspecto para destacar en los programas de Psicología es que se cuidó, al momento de su elaboración, emplear la palabra exámenes, por la connotación a veces tan negativa que de ellos se desprende. Como puede verse, se sugieren muchas más formas de evaluación, que no necesariamente son susceptibles de ser expresadas en número o escala cuantitativa.

Para continuar con nuestro análisis, ahora haremos una revisión de la evaluación plasmada en los programas de Ciencias de la Salud I y II.

Programa de Ciencias de la Salud

Al igual que en la revisión de los programas de Psicología I y II, procederemos a citar literalmente algunos párrafos representativos que dan cuenta de la orientación y sentido que le otorgan los profesores diseñadores del programa de Ciencias de la Salud I y II a la evaluación de los aprendizajes.

El sentido de la materia de Ciencias de la Salud es bastante claro en el nivel bachillerato, que es el que nos corresponde impartir en el Colegio, es decir:

Las temáticas, y muy especialmente los aprendizajes en los programas de Ciencias de la Salud I y II, se orientan a la conformación del valor de la salud y ponen énfasis en el autocuidado, mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de comportamientos positivos, así como la integración de valores para que los alumnos se responsabilicen de su salud, involucrando a su familia y comunidad. Para ello deben ser capaces de comunicar, tomar decisiones y adoptar actitudes relacionadas con el cuidado y promoción de la salud. Se busca empoderarlos para que sean ellos mismos los que fijen el derrotero de su entorno en el ámbito de la salud. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, pág. 8)

Otro aspecto fundamental que queda explícito en los programas es el de su inspiración constructivista, ya que pretende fomentar a través de su aplicación la autonomía y autorregulación de nuestros estudiantes:

Por otro lado, en Ciencias de la Salud, al igual que en las materias del Área, debemos considerar que el aprendizaje del alumno es gradual y continuo, ya que el nuevo aprendizaje *se construye sobre el anterior* de modo que las nuevas experiencias puedan integrarse al cuerpo de conocimientos. Es por esto que se propone que el enfoque didáctico que permea a Ciencias de la Salud, y en general al Colegio, tenga que ver con la propuesta de que el alumno vaya *construyendo* el conocimiento de manera gradual, donde las explicaciones, los procedimientos y los cambios conseguidos sean la base a partir de la cual se logrará el aprendizaje de nuevos conceptos, principios, habilidades, actitudes y valores más complejos y profundos. De allí que, para facilitar la construcción del conocimiento, es importante la utilización de estrategias que promuevan el aprendizaje significativo, es decir, que propicien el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del alumno. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, pág. 9)





En el programa se va un paso más adelante al proponer, de manera proactiva, que los profesores que imparten la materia deben estar preparados, actualizados y nivelados didáctica y pedagógicamente con el fin de promover y consolidar adecuadamente entre sus alumnos la filosofía del Colegio (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, pág. 9).

Ahora bien, en el aspecto que nos atañe, que es la evaluación dentro del proceso educativo, los programas ponen de manifiesto su definición de evaluación acorde con la epistemología constructivista en la que se inspira la filosofía del Colegio:

Entendemos la evaluación como un proceso que recoge, analiza y emite un juicio sobre la información obtenida, lo que permite tomar decisiones dirigidas a mejorar los aprendizajes planteados en los programas.²

Es digno de resaltar que en el documento se expresa de manera explícita para qué debe realizarse la evaluación en sus tres niveles propuestos, es decir, la diagnóstica, formativa y sumativa. Queda claro que estas evaluaciones deben servir para mejorar los aprendizajes planteados en los programas. Es evidente que cuando en el programa se menciona los aprendizajes, se está haciendo referencia al proceso asentado en nuestros estudiantes. Además, más adelante se definen cada uno de los tres niveles de evaluación propuestos en los siguientes términos:

La evaluación diagnóstica servirá para detectar los preconceptos de los alumnos. Se sugiere aplicarla al inicio del curso y al iniciar cada fase del programa, de manera que podamos contar con información útil que permita tomar decisiones en relación al nivel de profundidad en el proceso y optar por las estrategias didácticas más idóneas para el logro de los aprendizajes.

La evaluación formativa tiene la finalidad de detectar y promover los aprendizajes, así como valorar la eficacia de las actividades y los recursos didácticos utilizados. Se recomienda aplicarla a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que nos permite observar y registrar evidencias que faciliten un seguimiento de los avances y dificultades del proceso en cuanto a conceptos, principios, habilidades, actitudes y valores para el logro de aprendizajes perdurables en el campo de la salud individual y colectiva.

La evaluación sumativa permite valorar el nivel de dominio alcanzado por los alumnos en relación con los aprendizajes y temáticas planteados en el programa. Se

² Las cursivas son nuestras.



propone aplicarla al terminar cada tema o unidad para que pueda utilizarse como proceso de retroalimentación en el que se le señalen aciertos, fallas y sugerencias que le permitan al alumno mejorar conocimientos, habilidades y actitudes *para que finalmente se le pueda asignar una calificación*³ (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, pág. 13).

No obstante, es digno de resaltar que notamos una contradicción entre la orientación y utilidad que en los programas de Ciencias de la Salud se otorga a la evaluación y el resultado final del proceso, que en el documento se refiere a que al alumno *se le pueda otorgar una calificación final*. En las citas que tomamos para fundamentar nuestro análisis subrayamos lo que consideramos delata esta contradicción, ya que por un lado se asienta que la evaluación debe ser un proceso que sirva para la toma de decisiones con miras a mejorar los aprendizajes, pero al final se orienta a la emisión de una calificación final para el alumno. Adicionalmente, no se deja claro quién es el actor del proceso de enseñanza-aprendizaje que asignará la calificación final, pero es de entenderse que será el docente el que llevará a cabo este acto, lo que, a nuestro juicio, presupone otra contradicción con la orientación constructivista de la enseñanza y del aprendizaje que supone la filosofía del Colegio, ya que si se pretende fomentar la autonomía moral e intelectual de nuestros educandos, se les debe involucrar activamente en la toma de decisiones a la hora de evaluar su propio conocimiento que, por una cuestión operativa, la institución nos exige que se exprese en una magnitud numérica, que reconocemos como calificación, pero que, acorde con lo que venimos investigando en este Estudio, es el momento y proceso menos importante del proceso total de enseñanza y aprendizaje.

En el programa que nos atañe, no se deja claro de qué manera, con los tres niveles y momentos de la evaluación propuestos, el docente debe, a partir de la información recabada, mejorar el proceso de aprendizaje, ni cómo hacerlo. Lo único que se sugiere es una tabla en la que se integra en dos columnas los contenidos y los procedimientos (muy escuetamente plasmados), que es muy general y poco detallada acerca de la manera para tratar la información y para lograr los aprendizajes significativos:

Los procedimientos que se sugieren y que pueden utilizarse para los diferentes contenidos de los programas de Ciencias de la Salud I y II, sobre el tratamiento de la información y para lograr los aprendizajes significativos son:

3 Las cursivas son nuestras.

Contenidos	Procedimientos
Adquisición	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. • Selección de la información. • Repaso y retención. • Búsqueda de la información.
Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificación o traducción de la información. • Aplicación de modelos para interpretar situaciones. • Uso de analogías y metáforas.
Comprensión y organización	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del discurso oral y escrito. • Establecimiento de relaciones conceptuales. • Organización conceptual.
Análisis y razonamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comparación de modelos. • Razonamiento y realización de inferencias. • Investigación y solución de problemas.
Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral. • Expresión escrita. • Gráficos, numéricos, imágenes, etcétera.

(Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, págs. 13-14)

DEFINICIONES DE EVALUACIÓN Y SU PROBLEMÁTICA HISTÓRICA.

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE CONTROL Y SEGREGACIÓN SOCIAL

A lo largo de la historia de la educación, el concepto y el proceso de evaluación han adquirido diversos significados, acorde con las necesidades que se han desarrollado para la educación en cada sociedad y cultura. De este modo, en la antigüedad, en el continente europeo, en el proceso educativo, evaluar se consideraba un proceso no diferenciado de la educación. Lo anterior significa que era una parte intrínseca del proceso de enseñanza y de aprendizaje que, si bien se requería examinar al aprendiz, este proceso se realizaba casi siempre al final de la instrucción con la finalidad de certificar la capacidad aprendida durante el proceso, no como un medio para calificar y menos para segregar al aprendiz que no había demostrado sus capacidades adquiridas.

“Los inicios de la evaluación educativa, desde la época antigua, se caracterizan por el uso de procedimientos basados en referentes intrínsecos, sin una teoría implícita ni explícita de evaluación, para valorar vivencias, establecer diferencias y seleccionar estudiantes. Las teorías de la evaluación aparecen más tarde” (Gutiérrez, 2014). Se evaluaban vivencias, y se seleccionan a los más aptos para diversas actividades y no con el objetivo de separar a los que no saben de los que sí. Además, se seguía un procedimiento de enseñanza más basado en lo intuitivo que en una teoría elaborada y fundamentada con ciertos propósitos educativos. Así, se empleaba el método del modelamiento, luego el de la supervisión y finalmente el maestro desvanecía su presencia para que el aprendiz realizara sus actividades adquiridas por sí mismo, ya sin modelamiento y sin la observación y correcciones del maestro.

En la antigüedad, la introducción de los exámenes en el proceso educativo también era muy diferente a lo que vemos actualmente, ya que se dejaban para el momento final de la instrucción, es decir, prácticamente no se aplicaban durante el proceso de enseñanza. En este momento, que se extendió prácticamente por mil años en la Europa medieval, se instauraron los esquemas que actualmente se conservan a la hora de los exámenes de grado para cualquier aspirante que se somete a un examen profesional.

Entre los siglos V y XV d.C. surgen las grandes universidades y se introducen en ellas los exámenes con carácter más formal. En ellas, los tribunales de suficiencia académica (formados por maestros) otorgaban las aprobaciones en los estudios, aplicando exámenes cuando un estudiante solicitaba un grado. Los exámenes se realizaban en presencia del tribunal de maestros, eran orales, en latín, y discutían en público temas filosóficos y religiosos. Entre los siglos V y XV d.C. solo llegaban



a estos exámenes los alumnos que contaban con el visto bueno de sus profesores después de un periodo de estudio que podía alargarse de 4 a 6 años, con lo que la posibilidad de fracaso era prácticamente inexistente. (Yo Profesor, 2017)

Fue hasta el siglo XIX y principios del siglo XX de nuestra era que la evaluación se sirvió de un modelo que se transformó fácilmente en “medición objetiva”, gracias a la instauración y consolidación del capitalismo y, con ello, las aproximaciones positivistas y empiristas de las ciencias en ciernes.

Fue en la Prusia del siglo XIX, en la década de 1830, en donde se instauró la escuela moderna y se le asignaron los papeles sociales que debía cumplir para que, por un lado, no se sublevaran las masas, pero también que sirviera para que el Estado y el *statu quo* se mantuviera casi intocado.

La escuela como institución moderna nace en Prusia para evitar la insurrección debido a la expansión de los ideales ilustrados. La élite gobernante crea la escuela pública y gratuita para la población. A pesar de esto, mantenía una fuerte división de clases y tenía una notoria inspiración en la educación espartana, reflejada en su admiración por el orden, la obediencia y disciplina, que llevarían a un pueblo dócil a convertirse en uno preparado para la guerra y obedecer a la autoridad. Una “fábrica de soldados”, útil incluso para la oligarquía industrial. Su carácter público, gratuito y obligatorio sirvieron para los propósitos del Despotismo Ilustrado y, por lo mismo, fue difundido por todos los continentes...

Entonces se solía plantear que el Estado debía moldear a cada persona, y moldearla de tal manera que simplemente no pueda querer otra cosa distinta a la que el Estado desee que quiera. La implementación se complementó con investigaciones sobre el control de la conducta, las que requerían una serie de pasos para la “producción” de un estudiante ejemplar. Implicaba la separación en cursos o fases educativas con la elección de contenidos por un experto externo que ni siquiera era profesor.

Un proceso de producción fordista con un constante ciclo repetitivo para una cantidad enorme de niños. El profesor toma la figura de un reproductor de contenidos que debe enseñar por orden del experto, sin autonomía para adaptarla a las necesidades del niño, al que tampoco logra conocer debido al apuro por responder a exigencias, la ausencia de un trato particular y la frustración por no lograr que todos los niños, diversos entre ellos, logren entender un mismo contenido de una misma forma.

Un sistema educativo con elementos militares, como: castigos, filas por tamaño, formaciones, timbres anónimos, y respeto irrestricto a las reglas, las notas



estandarizadas, contenidos iguales, uniformes, la división de edades, los horarios estrictos, la organización vertical y la obligatoriedad. Un sistema con la semejanza de las prisiones y ejércitos no son capaces de entregar una educación eficiente que considere las realidades individuales. (Chermac, 2016)

Como puede verse, la influencia del proyecto prusiano de educación sigue vigente hasta nuestros días en la mayoría de las escuelas, tanto privadas como públicas de casi todo estado nacional basado en los sistemas políticos imperantes en occidente, sin dejar de lado al sistema educativo mexicano que, desde el siglo XIX, adoptó este sistema y lo plasmó en el artículo 3° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, luego de la lucha revolucionaria que culminó en nuestra actual carta magna en 1917 (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos, 2003).

El darwinismo social se empezó a enseñorear por casi todos los ámbitos de la vida humana dentro del sistema capitalista. Las teorías evolucionistas, trastocadas y adaptadas para justificar las diferencias de clase, también pronto irrumpieron en la educación.

Dentro de las escuelas se desató una fiebre por la aplicación de pruebas de medición de las capacidades de los educandos. Todo se medía, todo se cuantificaba, todo se supervisaba. Con ello, se pretendía dar un fundamento “científico” al proceso educativo y la evaluación (juicios de valor) se difuminó poco a poco hasta convertirse y confundirse en calificación numérica.

La evaluación fue condicionada por:

- La influencia de las teorías evolucionistas de Darwin, Galton, Catell, apoyando la medición de los individuos, sus características y diferencias entre ellos.
- El auge de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas.
- El avance y desarrollo de los medios estadísticos.
- El desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar mecanismos de acreditación y selección de alumnos según sus conocimientos.

Estos factores determinan que al final del siglo XIX y principios del siglo XX se desarrolle una actividad evaluativa intensa, fuerte, que se conoce como el Testing. El testing tiene por objetivos:

- Detectar las diferencias individuales.
- Las diferencias dentro del rango y atributos de las evaluaciones psicológicas de la época.
- Las puntuaciones diferenciales para determinar la posición del sujeto dentro de la norma grupal. (Yo Profesor, 2017)

Es hasta la década de 1930 del siglo XX que se comienza a emplear el concepto de evaluación en la educación como lo conocemos ahora. Este proceso de cambio se consolidó hasta terminada la Segunda Guerra Mundial, en 1945.

El término evaluación educacional fue acuñado por Ralph Tyler (1902-1985), considerado el padre de la evaluación educativa. Antes de él, la evaluación era asistemática. Después de él, sistemática y profesional. Tyler fue el primero en plantear un modelo evaluativo sistemático que propone evaluar en función de la relación existente entre los resultados y los objetivos de aprendizaje establecidos previamente en el *currículo*, lo cual se consigue a través del desarrollo de las actividades. Para el desarrollo de pruebas que respondieran estrictamente a los objetivos planteados, se tomaría en cuenta toda la tecnología de test que antecedieron este periodo.

Con Tyler, la evaluación y la medición se diferencian como dos conceptos distintos, pasando la evaluación a un primer plano y quedando la medición en segundo término. La evaluación no se limita a la aplicación de un instrumento de medida dado que necesita un juicio de valor de la información recogida. (Yo Profesor, 2017)

Todo este estado de cosas ha generado una cultura muy especial respecto al éxito y el fracaso, que se ha traducido en la escuela a la obtención de una calificación numérica

en detrimento del conocimiento adquirido, de los saberes alcanzados, de las habilidades asumidas y de los valores hechos propios. Esta cultura se ha exacerbado durante la era neoliberal tanto en México como en el resto del mundo capitalista.

El examen, integrado orgánicamente a la escuela, ha contribuido en gran medida a profundizar el individualismo tanto dentro como fuera de la institución educativa. Esta forma de pensar, esta filosofía que es propia del sistema capitalista, pone al individuo en el centro de su ideología, en menoscabo de la comunidad, de los hechos sociales y de toda la cultura. Cuando se emplea el examen como forma (a veces única) de “evaluar” a un educando, se convierte a este último en “un caso” a decir de Foucault: 3) *El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”*: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder.

El caso no es ya, como en la casuística o la jurisprudencia, un conjunto de constancias que califican un acto y que pueden codificar la aplicación de una regla, es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera (Foucault, 2003).

En los años 90 del siglo XX se puso muy en boga la ideología neoliberal por excelencia que pone al individuo como el responsable de su situación social y económica. Se dijo por todos lados que el pobre es pobre porque quiere, porque no lucha, porque no emprende, porque no abraza las oportunidades, puestas en la mesa para todos, que el sistema ofrece en plena libertad.

Muy acorde con lo anterior, en las escuelas de nuestro país se fueron implantando modelos de calidad de la educación que se trasladaron directamente de las empresas y se establecieron parámetros que ponían el énfasis en el producto final, en el acabado de la línea de producción, es decir, en un alumno con buenas calificaciones y escuelas con grados ISO 9001 que se toman directamente de las evaluaciones de las empresas. En estos criterios, al alumno se le ve como un cliente, no como un ser humano que va a aprender y a formarse (Cambios clave. Nueva ISO 9001: 2015. , 2019).

La escuela en el siglo XXI se ha convertido en una cadena de producción, en un *dispositivo de control* y de fortalecimiento del sistema neoliberal capitalista, que pone de relieve y en el centro de todo, la individuación del educando, lo convierte en un caso, lo lleva a asumir la ilusión de su calificación numérica a través del examen como su salvoconducto para hacerse de un lugar en la economía y en la sociedad. La escuela actual está todavía lejos de ser un lugar en donde se fomente el pensamiento crítico, original (a través del debate y el intercambio constructivo de ideas), de la inclusión, del respeto y de la confrontación de saberes.

Por desgracia, muchos profesores no atinan a tomar conciencia de su papel en este entramado tan complejo y aplican formas de “evaluación” que no cuestionan, que simplemente replican sin crítica y sin un verdadero fundamento pedagógico, por lo que siguen reproduciendo los dispositivos de poder y control dominante. El examen es una parte importante de este proceso por cuanto se ha convertido en el instrumento central de sometimiento.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. El corazón de procedimientos de disciplina manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder.

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban





sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber. (Foucault, 2003, pág. 171)

EL EXAMEN Y SUS CONSECUENCIAS EMOCIONALES, ACADÉMICAS Y SOCIALES

Sin la pretensión de descalificar y/o satanizar el examen como instrumento y procedimiento de evaluación, se hace necesario situarlo en su contexto actual, en sus intenciones y en sus consecuencias para el sustentante.

Uno de los puntos más ubicuos del proceso de aplicación de los exámenes, que resulta patente en casi todos los casos y que muy poco se explora, es el referente a los cambios emocionales que provoca en el sustentante, la mayoría de ellos negativos.

En lugar de que el aprendizaje sea una actividad lúdica y placentera, a través del examen se contribuye intensamente a que se convierta en todo lo contrario: angustia, desesperación, neurosis, incertidumbre, frustración y desesperanza.

La mayoría de los pedagogos modernos advierten que los sistemas tradicionales de educación, entre los que se cuentan los exámenes, generan disposiciones sumisas del pensamiento, desde la más temprana etapa escolar, que persisten como estereotipos nocivos en el adulto, muy difíciles de superar. Generan individuos cuya meta concreta es la de memorizar para superar los exámenes, limitándose así la capacidad de pensar libremente, las posibilidades creativas, el desarrollo del pensamiento lógico y aun la capacidad de pensamiento abstracto, tan importante en el desarrollo de la ciencia. (Aray, 2000)

Jean Piaget, el gran epistemólogo suizo, ya advertía sobre el reforzamiento de la heteronomía, y en menoscabo de la autonomía, cuando desde una postura de autoridad se asigna un dictamen, una calificación o una evaluación. El sujeto, en este caso el estudiante, se ve sometido a una relación de poder-sumisión en donde casi siempre se impone el punto de vista del docente como el que sanciona, dictamina, juzga, sentencia y decide. Esta relación provoca que el sujeto de educación sea obediente, sumiso y piense en términos verticales las relaciones sociales, además de quedar casi siempre imposibilitado para pensar por sí mismo, para decidir sobre aspectos de su vida que le resultarán fundamentales.

Sin embargo, tampoco hay que soslayar que el examen, como ritual de iniciación y de escala para el avance, tiene muchos aspectos que lo ponen en duda como forma de garantizar que es un instrumento confiable.

Mediante el examen se legitima (a través de una violencia simbólica) un saber frente a otros que parecen devaluados. El título escolar (bachillerato, licenciatura o doctorado) sólo indica un grado de socialización escolar (y no tanto de inculcación de valores) y no la preparación para algo específico; es un requisito para ingresar en una red de relaciones sociales. Históricamente, el examen ha jugado como un instrumento que simplifica la realidad y que dificulta el aprendizaje. (Díaz Barriga, 2000, pág. 119)

Citemos por caso, un catálogo (por demás incompleto) de las consecuencias indeseables de la aplicación de los exámenes y su consiguiente efecto neurotizante:

Con respecto al alumno:

- Dedicar demasiada energía a reproducir las ideas de otros en vez de desarrollar su creatividad.
- Se lo recompensa por aprendizajes a menudo efímeros (quedó demostrado que hasta un 80% de los conocimientos, sobre todo los fácticos, aprendidos para el examen, han desaparecido 15 meses después).
- Adquiere una obediencia pasiva a las consignas.
- Su aptitud para expresarse prevalece a veces sobre el contenido (...)
- Con frecuencia se abstiene de expresar un juicio personal, para acatar las ideas del profesor que toma el examen.



- Su aprendizaje puede estar viciado con un espíritu de competencia que a veces linda con el espíritu mercenario.
- Aprende a especular con su oportunidad: en el examen tradicional, el reducido número de preguntas refleja idiosincrasias del profesor y abre camino a los “chimentos”⁴.
- Los exámenes tradicionales, su larga preparación y el período de agotamiento que sigue a esto acortan considerablemente el año escolar efectivo.
- Los exámenes tradicionales impiden el trabajo en grupo y exaltan, por el contrario, el valor de la realización individual, fuente del egoísmo.
- La amenaza del fracaso -a menudo agravada por el miedo a una sanción familiar- incita al fraude. El éxito de los fraudulentos constituye un mal ejemplo para los alumnos honestos.
- Los exámenes ofrecen una idea falsa del trabajo adulto en el que, cuanto más complejo y difícil es un problema, tanto más se busca consejo y se recurre a las obras de referencia.

En cuanto al profesor:

- Enseña en función del examen, e incluso, de las exigencias particulares de los integrantes de una mesa examinadora externa. Veremos que, en condiciones adecuadas, el espíritu de la enseñanza y del examen ha de ser uno solo. Nos referimos aquí a exámenes ajenos a los objetivos educacionales.
- Se siente estrangulado por su metodología si el espíritu del examen es extraño a los objetivos pedagógicos que le parecen esenciales. ¿Cómo se puede poner en práctica una pedagogía del descubrimiento, de exploración personal -procesos lentos, pero generadores de aprendizajes profundos -si el examen impuesto es de carácter enciclopédico?
- Esclavo del programa, no permite a los alumnos avanzar con su ritmo propio y, por consiguiente, digerir la materia.
- Tiende a atribuir demasiada importancia a las aptitudes y conocimientos que son útiles para el examen (Landsheere, 2000, págs. 292-293).

Muchas veces, esas situaciones tan desgastantes se traducen en expresiones de la *neurosis de examen* que, de parte de la autoridad representada por el docente, son conductas que en poco o nada abonan a la formación integral y significativa de los educandos.

⁴ “Chimento” hace referencia a un comentario negativo, generalmente de un subalterno hacia su superior.
Chimento - significado de chimento diccionario (thefreedictionary.com)



Sin embargo, también existen escuelas en las que, a excepción de los exámenes para el ingreso, en sus programas por asignatura y por materia, no se exige a los docentes que evalúen con exámenes. Es en la UNAM, por ejemplo, donde apoyados en la libertad de cátedra, los docentes pueden optar o no por aplicar exámenes como forma de evaluación de sus estudiantes, como es el caso del CCH. Aunque también existen escuelas y facultades en las cuales, por aprobación de sus respectivos Consejos Técnicos, se hacen obligatorios los exámenes departamentales, como es el caso de la Facultad de Medicina (Plan Único de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano, 2009, pág. 41).

Entonces, la pregunta es ¿por qué, si se tiene la opción de evaluar de otras maneras gracias a la libertad de cátedra, en algunas escuelas los docentes siguen aplicando exámenes como forma, a veces única, de “medir” los conocimientos y avances académicos de sus estudiantes? La respuesta no es sencilla, pero se puede deber a ignorancia del profesor de los métodos opcionales de trabajo y de evaluación, a pereza para la innovación, a repetir esquemas que aparentemente funcionan (donde el ejemplo, muchos docentes aseguran, son ellos mismos y el éxito que tuvieron en sus trayectorias académicas), porque en verdad no están comprometidos con el proceso educativo como para investigar otros métodos pedagógicos (se sabe de muchos de ellos que trabajaban en empresas privadas como ingenieros, como abogados, como médicos, etc. Y el trabajo lo perdieron, entonces no les quedó otra opción que “dar clases” para sobrevivir).

ALTERNATIVAS A LA EVALUACIÓN TRADICIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONSTRUCTIVISMO

¿Existe otra manera de evaluar el aprendizaje, las habilidades y los valores adquiridos dentro de una institución educativa que no sea a través de exámenes?

Mucho se ha escrito al respecto de las alternativas al examen como forma de evaluación o de “medición” de lo aprendido. No resulta ya extraño ni poco frecuente que muchas voces dentro de la pedagogía se hayan pronunciado para ofrecer alternativas viables, confiables y formadoras reales de los alumnos.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se especifica en sus documentos eje, tanto los fundacionales como los de su Modelo Educativo actual, que se debe propender a formar a nuestros educandos en la cultura básica, en *aprender a aprender*, en *aprender haciendo*, en *aprender a ser*, en *aprender con los demás*. Sin embargo, por otro lado, se hace patente que el Colegio no es ajeno a esta ola de ideología neoliberal que penetró casi todos los ámbitos de la vida en México desde los años 80 del siglo pasado, es decir, durante casi 40 años. De este modo, se ha pretendido “evaluar” la eficiencia terminal de nuestra institución en cuanto al número de egresados, a través de estadísticas que poco dan cuenta de la calidad de la formación que están recibiendo nuestros alumnos. Parece que hay un divorcio muy marcado entre el ámbito académico y el administrativo, ya que lo único que importa, a últimas fechas, es elevar, a como dé lugar, el número de egresados, no su calidad. Para justificar lo anterior, se han realizado esfuerzos encaminados a “medir” (o tratar de “medir”) estos egresos con indicadores que den cuenta de su aparente calidad. De este modo, se han realizado “exámenes”, desde la Secretaría de Planeación del Colegio, que intentan “evaluar” los conocimientos adquiridos por nuestros educandos. Esta clase de exámenes parecen ser más bien *exámenes departamentales*, ya que son estandarizados y pretenden explorar los conocimientos “básicos” que todo estudiante debería poseer en cada una de las materias que cursa.

En el EDA se ha venido tomando como marco de referencia la taxonomía educativa, con relación a la clasificación del tipo y nivel de aprendizaje que elaboró Benjamín S. Bloom, en particular a los niveles del dominio cognoscitivo que se refieren a objetivos de instrucción y de evaluación: Conocimiento, Comprensión y Aplicación. El uso de la taxonomía de Bloom obedece a condiciones de origen del proceso de desarrollo del EDA, ya que se aplicó desde los inicios de este examen con el asesoramiento de la DGEE. Al pasar bajo la responsabilidad del CCH, se mantuvo dicha clasificación. (Secretaría de Planeación CCH, 2016)

En el afán de ceñirse en una *racionalidad tecnológica*, el Colegio adoptó explícitamente la taxonomía de Bloom que, además de obsoleta, entra en contradicción abierta con el espíritu de su Modelo Educativo, que es el constructivismo. Esta clase de instrumentos de “evaluación” de conocimientos básicos adquiridos por nuestros estudiantes, deberían revisarse y adaptarse coherentemente con los Principios del Colegio. A continuación, exponemos los motivos críticos del porqué no debería emplearse esta taxonomía en el diseño, aplicación y evaluación de los exámenes del EDA en el Colegio:

La creación de conocimiento y las habilidades de pensamiento relacional no existen como fenómenos *a priori*, pero son evocadas y comprometidas por las personas. El conocimiento es una construcción social primordial, mientras que el aprendizaje es facilitado por los procesos sociales (Bandura 2001, 2006). Bajo esta luz, la Taxonomía de Bloom no toma en consideración la relación social de las personas en la creación de conocimiento. Esto incluye aspectos cruciales como la motivación para adquirir conocimientos, ciclos de investigación reiterativos y diversos, dinámicas de indagación abierta, la validación de argumentos relacionados o el refinamiento continuo de conceptos dentro de los equipos. La taxonomía de Bloom no nos dice nada sobre el papel que desempeñan los alumnos en la adquisición y creación de conocimientos, incluidos los valores intelectuales del alumno, los efectos psicológicos de las experiencias de aprendizaje, las diferencias individuales en el procesamiento cognitivo o los procesos comunicativos involucrados en la investigación y el desarrollo. La taxonomía de Bloom no explica cómo las personas crean, gestionan y modifican el conocimiento de forma colaborativa.

La Taxonomía de Bloom, a pesar de sus méritos históricos, debería retirarse como filosofía educativa. (Universidad Colombiana, 2022)

PRONUNCIAMIENTO DEL SEMINARIO DE PSICOLOGÍA EN TORNO A LA EVALUACIÓN EN LAS MATERIAS DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA SALUD

A lo largo de toda esta exposición hemos dejado claro que el examen, como forma de evaluación, presenta muchos inconvenientes para los sustentantes, sobre todo de tipo académico y emocional. También hemos hecho una revisión someramente histórica de su evolución y de sus intenciones, acorde con las necesidades de cada sociedad, momento histórico, modelo económico imperante, y la cultura que lo inspira.

No obstante, no consideramos al examen por sí mismo como una herramienta perniciosa si las intenciones para su aplicación se dejan explícitamente asentadas y se toma como un instrumento de sondeo, de exploración, de tanteo y se usan sus resultados para la toma de decisiones en términos didácticos y pedagógicos. Pero nada más. No se puede asumir que el examen, por muy bien validado y planteado que se encuentre, deba ser tomado como una herramienta que por sí misma arroje resultados “objetivos” acerca de los aprendizajes logrados por el educando.

El constructivismo es la base de lo que llamamos teoría del aprendizaje y del desarrollo de la inteligencia humana. Si consideramos esta premisa, es dable hacerse la pregunta fundamental acerca de lo que se pretende “medir” y que llamamos aprendizajes, a través de pruebas estandarizadas, uniformes, iguales en su diseño ¿se puede pretender que todos los educandos aprenden de la misma manera? Es evidente que no es así.

Cada sujeto construye sus estructuras cognoscitivas sobre esquemas y estructuras propias, personales, a grado tal que se constituyen verdaderos *qualias*⁵, y las acomoda acorde a sus necesidades personales y sociales, de modo tal que una prueba, test o examen estandarizado, lo único que tal vez nos arroje como resultado, será el grado de memorización que al momento se alcanza, pero nunca una “medición” del aprendizaje significativo, de la transformación cognoscitiva que se ha llevado a cabo en el intelecto del sujeto cognoscente.



5 Para una somera explicación de lo que significa el término qualia, consúltese: Qualia, el delicado placer de la subjetividad en las vivencias conscientes - La Mente es Maravillosa



Por los anteriores motivos, el examen, en la forma generalizada en que se usa, solamente tiene un valor inmediato, sirve para situar una memoria en el “aquí y en el ahora”, nunca se podrá, ni se debería, emplear como un parámetro de aprendizaje consolidado, significativo, relevante, ni mucho menos como una prueba “objetiva” de lo aprendido y comprendido.

Para ser congruentes con lo hasta ahora revisado y sintetizado acerca de la evaluación como proceso intrínseco del aprendizaje, destacamos la importancia de diversificar las actividades de aprendizaje en donde el alumno del Colegio pueda expresar libremente sus puntos de vista acerca de lo tratado, debatido, reflexionado, expuesto, procesado, presentado, compartido, confrontado y reconstruido en el proceso de aprendizaje. Cada estudiante tiene el derecho de construir a su manera lo que ha aprendido porque sus vivencias, experiencias, interacciones sociales, biografía personal, aspiraciones, creencias e intereses son únicos pero configuradas en un ambiente social, histórico y cultural determinado.

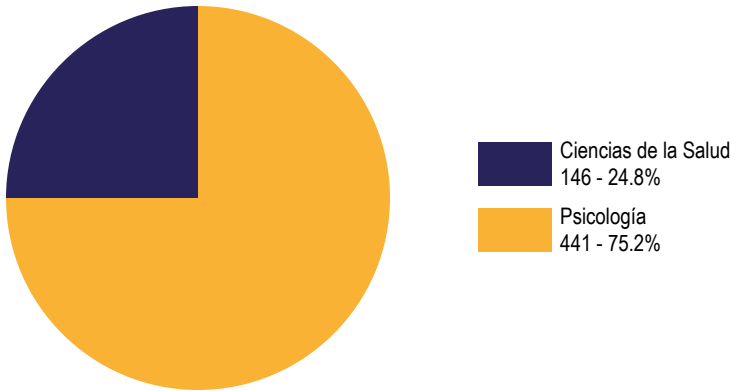
El Colegio debe hacer también su parte al rescatar estas propuestas y mirar hacia la realidad formativa de sus egresados, no nada más, desde el punto de vista meramente administrativo, al número de egresos sin tomar en consideración que la formación concreta de nuestros alumnos puede estar seriamente comprometida en un sentido negativo, debido a que se siguen llevando a cabo prácticas docentes repetitivas, carentes de compromiso con la educación y se sigue “evaluando” de maneras que en poco o nada contribuyen a la formación integral de nuestros estudiantes.

A continuación, presentamos los resultados de la aplicación del cuestionario que explora las percepciones que nuestros estudiantes tienen acerca de la evaluación y la calificación. Debemos recordar que la versión extensa del presente estudio se puede consultar a través del vínculo obtenido en el código QR adjunto a la presente publicación.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LOS ALUMNOS DEL CCH NAUCALPAN, GENERACIÓN 2020 (SEMESTRE 2022-2)

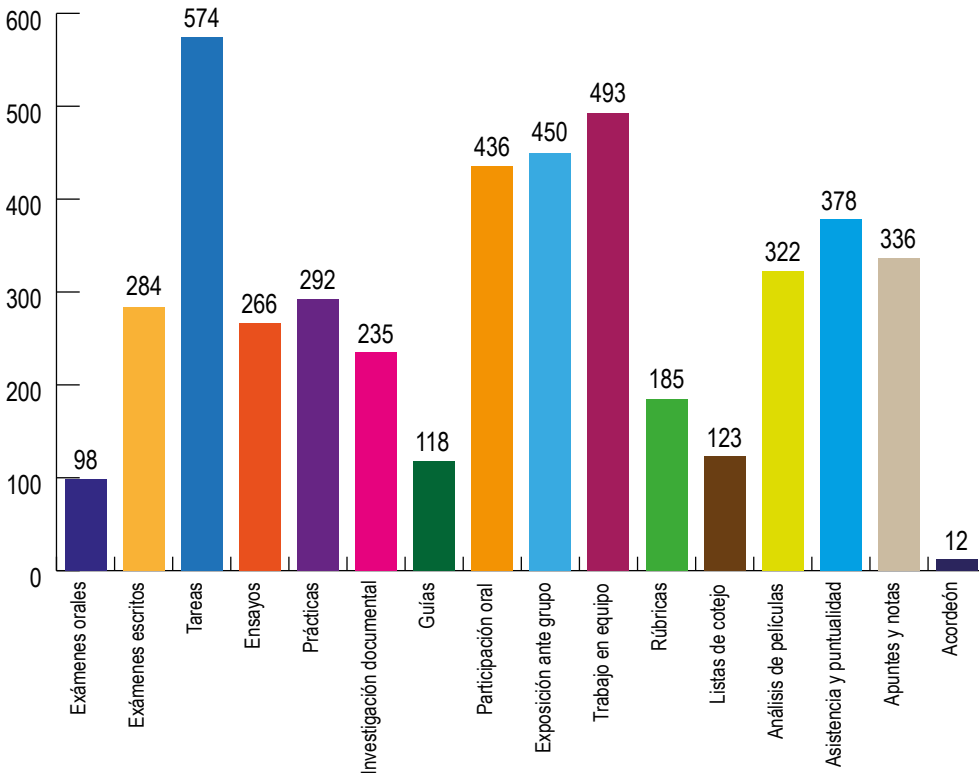
Presentación de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a un total de 587 alumnos de ambas asignaturas

2. Elige la materia desde la cual estás contestando el presente cuestionario



Interpretación: Se observa en la gráfica que el mayor porcentaje de alumnos que respondieron el cuestionario pertenecen a los grupos de Psicología, siendo 441 de un total de 587. Esto se explica porque el mayor de profesores que forman parte del seminario imparte la materia de Psicología y sólo un profesor imparte Ciencias de la Salud.

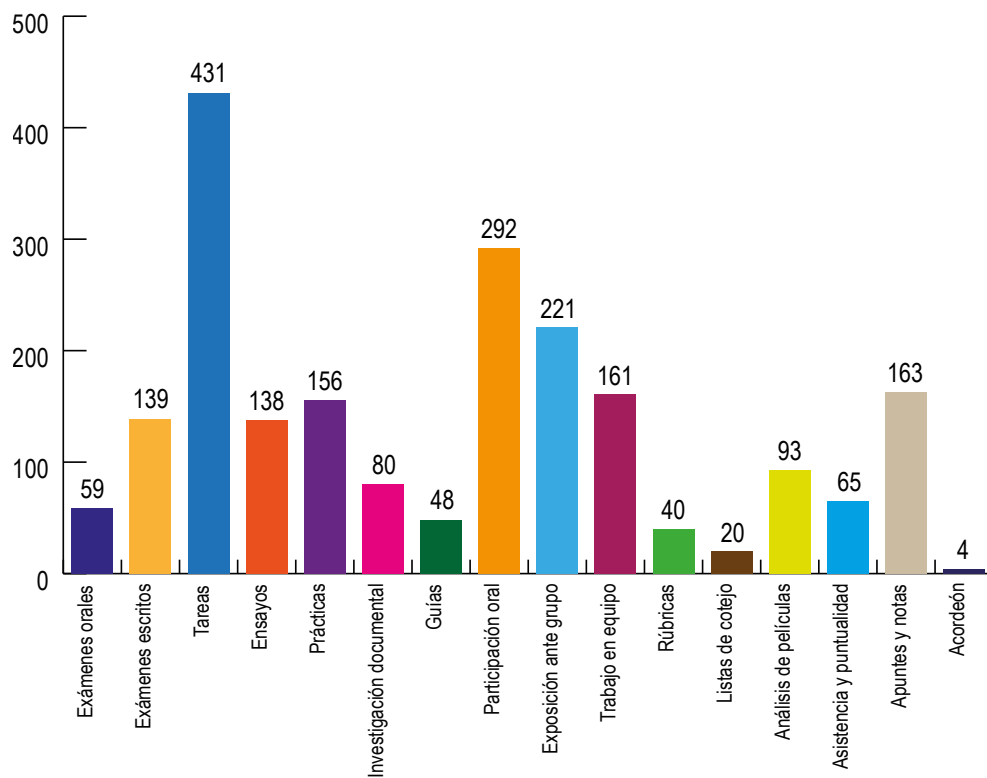
Elige los instrumentos y/o actividades que emplean o han empleado tus profesores durante tu estancia en el CCH para tu evaluación (Puedes escoger varios)



Interpretación: Se puede identificar que los profesores, en gran medida, emplean actividades que involucran organizadores gráficos u otros similares, para evaluar a sus alumnos (574 de ellos así lo indican); seguidos del trabajo en equipo (493), las exposiciones ante el grupo (450) y la participación oral (436). En contraste, las actividades menos empleadas son: las guías (118), los exámenes orales (98) y el acordeón (12).

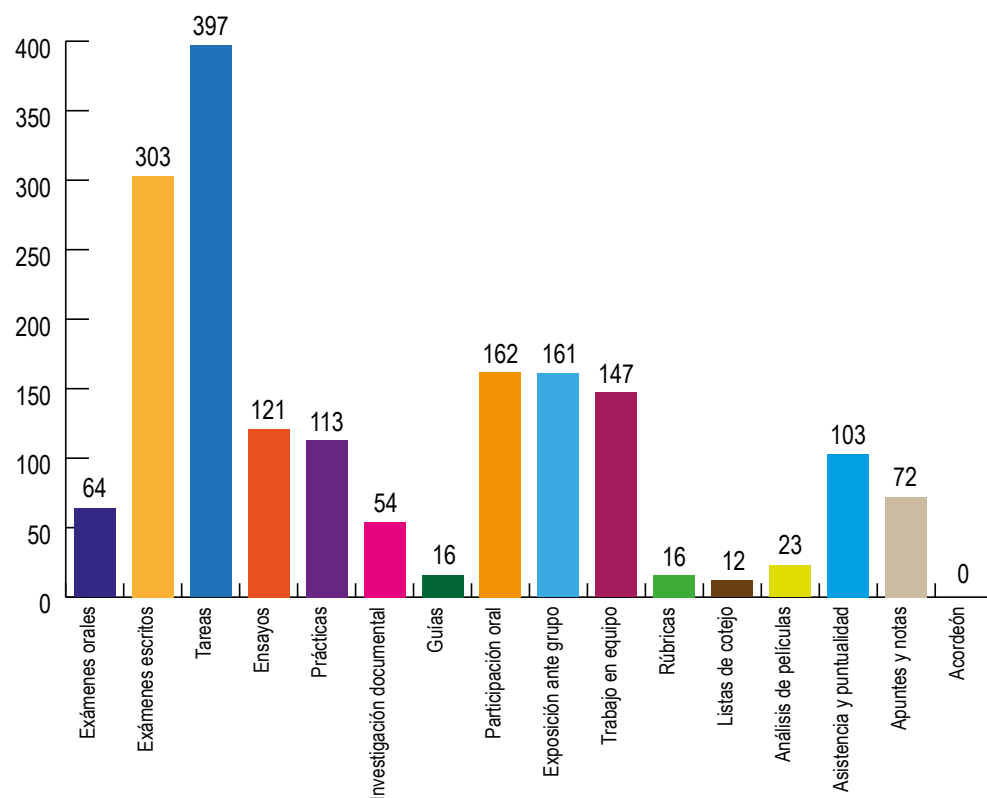
De esos instrumentos de evaluación ¿cuál o cuáles consideras que realmente evalúan lo que has aprendido? (Puedes elegir varios)

Interpretación: Los resultados que muestra la gráfica indican que los alumnos consideran que un instrumento que evalúa mejor su aprendizaje son los organizadores gráficos, como mapas mentales, ya que fue seleccionado con una diferencia de alrededor de 200 puntos de los instrumentos más cercanos a él, que fueron las prácticas, reportes e informes, entre otros.

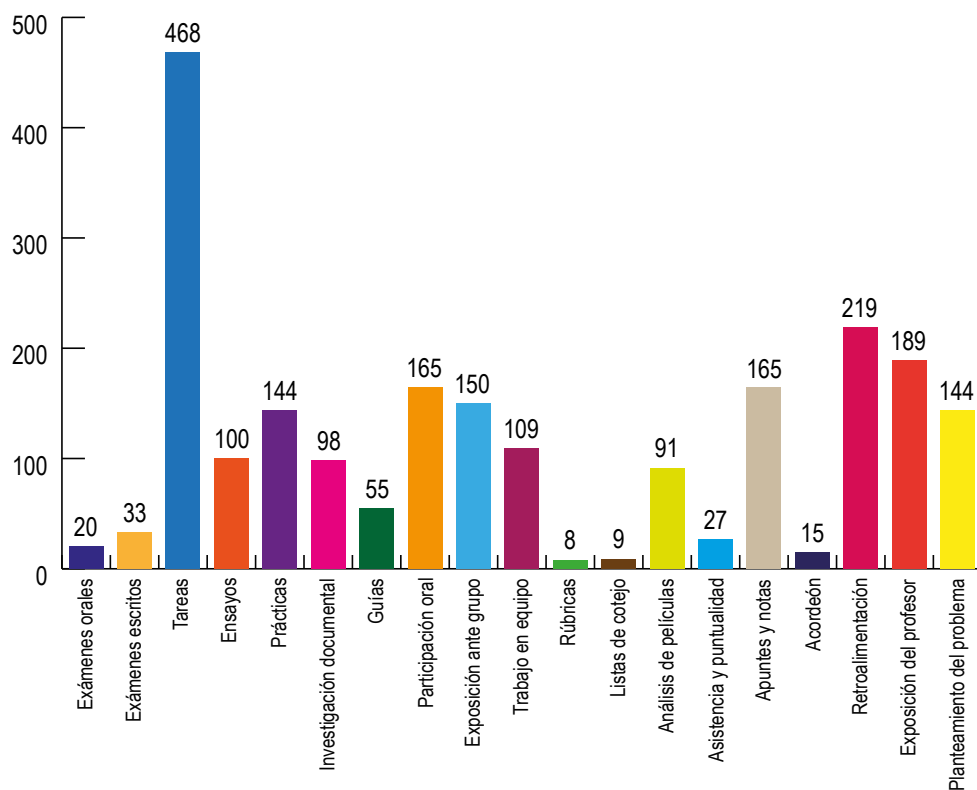


De los instrumentos y actividades mencionados anteriormente ¿a cuál de ellos la mayoría de los profesores le han asignado mayor valor o porcentaje para tu evaluación? (Puedes escoger varios)

Interpretación: En concordancia con los resultados anteriores, en esta gráfica encontramos que los mapas mentales, conceptuales u otros similares, son de mayor uso por los docentes para evaluar a sus alumnos, seguidos de los exámenes escritos.



De los instrumentos y actividades mencionados ¿con cuál o cuáles consideras que has aprendido más y mejor? (Puedes elegir varios)

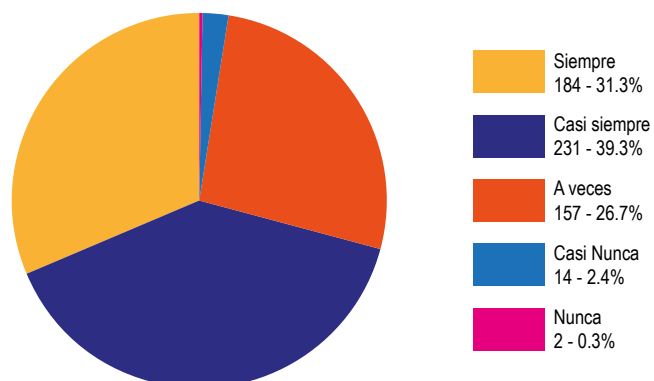


Interpretación: De las respuestas que se presentan con mayor frecuencia destacan Retroalimentación (219), Exposición del profesor (189), Apuntes y notas (165), y Participación oral (165). Ello puede deberse al hecho de que en todos estos instrumentos y actividades quedan bajo el control del alumno, esto es, no hay una presión externa ni una situación de estrés que él no pueda controlar, ya que puede echar mano de sus propios recursos y modalidades de trabajo y expresión, los cuales conoce y domina en cierta medida, como lo es preguntar en clase, participar en el salón o tomar apuntes.

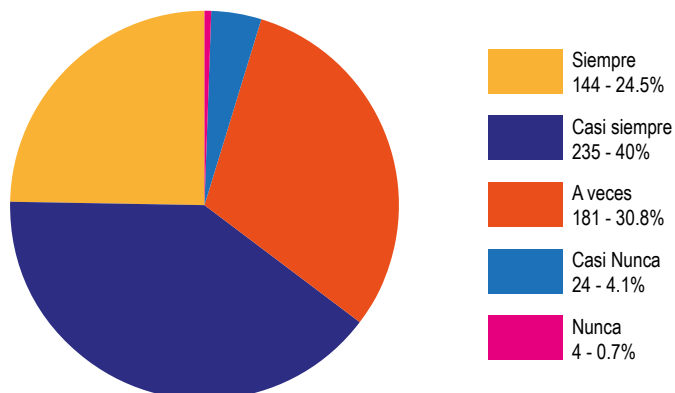
Por otra parte, los instrumentos y actividades que con menos frecuencia se refieren en cuanto a su impacto en el aprendizaje, destacan: Rúbricas (8), Listas de cotejo (9), Exámenes orales (20) y Exámenes escritos (33). En el caso de las primeras dos, quizá se deba a que son experimentadas más como instrumentos de registro que como actividades propiciadoras de aprendizajes propiamente dichas; en lo que respecta a los exámenes orales y escritos, no se viven como actividades de aprendizaje, tal vez porque son experimentados como instrumentos de coerción y/o control para regular la dinámica grupal, a la vez que constituyen una experiencia generadora de niveles de estrés poco propicios a un aprendizaje significativo, como consecuencia, el propósito de presentar un examen puede ser vivido más como una actividad cuya realización puede acarrear una consecuencia desfavorable en la calificación y el promedio.

Los instrumentos y actividades con las que te han evaluado han estado de acuerdo con el método de enseñanza que han establecido los profesores

Interpretación: La sumatoria de las respuestas positivas a la congruencia de los instrumentos y actividades empleadas para evaluar -respuestas de Siempre y Casi siempre- es casi las dos terceras partes de las respuestas. Esto puede reflejar que los alumnos consideran que los instrumentos y actividades empleadas por los profesores para evaluar son congruentes con un método de trabajo participativo, considerando además que en la respuesta previa los exámenes como método de evaluación ocupaba un porcentaje muy bajo.



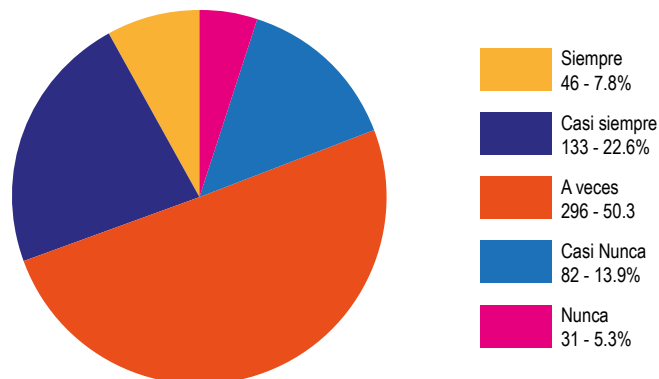
Las formas de evaluación han promovido o fortalecido mi aprendizaje



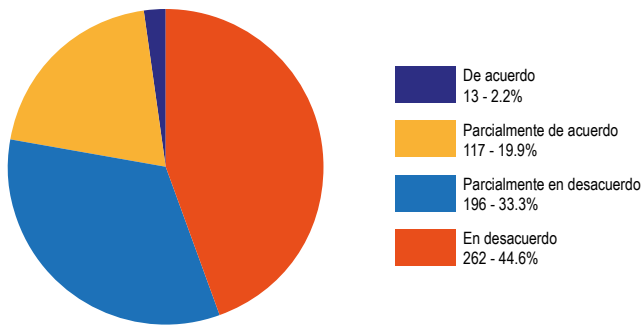
Interpretación: Este resultado, en el cual más de las dos terceras partes de las respuestas indican que los alumnos están de acuerdo en que siempre o casi siempre los métodos de evaluación han tenido un impacto positivo en su aprendizaje, puede indicar que en su proceso educativo los docentes han sido congruentes con un modelo de trabajo y evaluación participativo y respetuoso de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Los exámenes sirven para reconocer el aprendizaje del alumno

Interpretación: Como se observa, más de las dos terceras partes de los alumnos están en desacuerdo con que los exámenes constituyan el mejor reflejo de los aprendizajes alcanzados, esto es consistente con la respuesta de que instrumentos y actividades tales como la participación en clase, la exposición o la retroalimentación del profesor tienen un efecto más positivo en el logro de los aprendizajes.



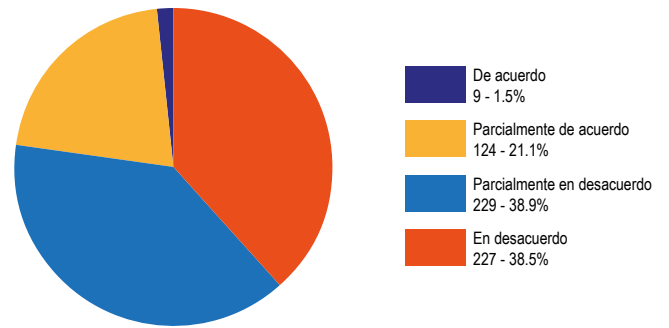
Con respecto a la frase “la calificación define el aprendizaje de un alumno” estoy...



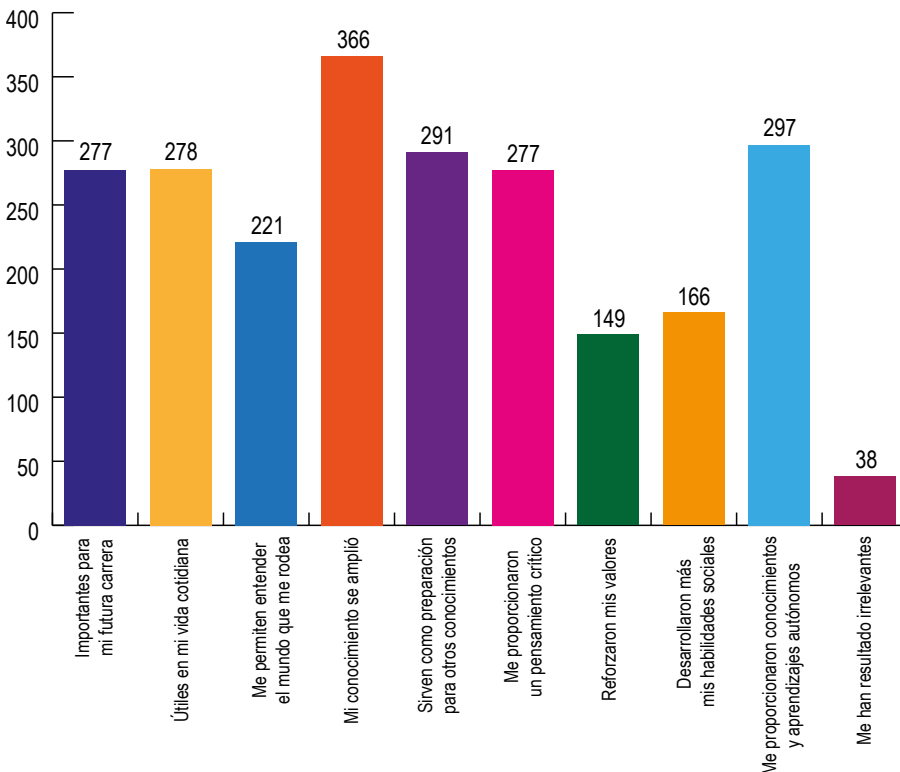
Interpretación: Aproximadamente el 40% de los alumnos refieren estar en desacuerdo con esta afirmación, si agregamos las respuestas en las cuales los alumnos están parcialmente en desacuerdo, el total se eleva al 80%. Esto refleja un gran desacuerdo por parte ellos en que el resultado de un examen los defina en su perfil como alumnos, toda vez que cada uno de ellos ha logrado una serie de aprendizajes que no se puede reducir a la calificación de un examen, en cuanto a habilidades adquiridas, actitudes modificadas y conocimientos alcanzados.

El aprendizaje de un alumno se refleja en su calificación

Interpretación: Como puede notarse en la gráfica, si hacemos la sumatoria de las opciones que eligieron con más frecuencia los alumnos encuestados, nos arroja que 456 de ellos, es decir, el 77.7% del total, se inclinan por considerar que las calificaciones no siempre reflejan el aprendizaje adquirido en el proceso académico, lo cual resulta significativo, ya que tal vez la mayoría de ellos no siempre está de acuerdo con el número que obtienen al final de un determinado semestre, o porque realmente piensan que un número poco refleja lo aprendido.



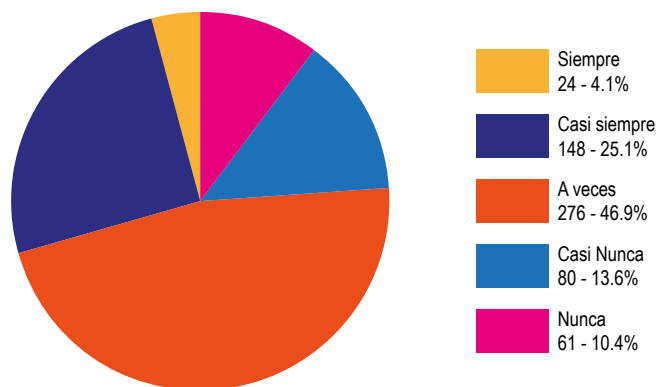
Con base en tus aprendizajes, consideras que éstos, con estas formas de evaluación, han sido (Puedes elegir varias opciones)



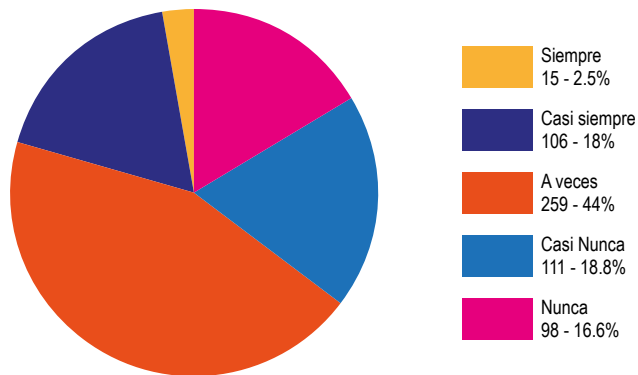
Interpretación: En este caso, las opciones elegidas por los estudiantes encuestados se distribuyen de manera más o menos uniforme, pero destacan que, con las formas de evaluación empleadas preponderantemente por sus profesores, han logrado ampliar sus conocimientos (recordemos que le asignan un peso mayor para su aprendizaje a la realización de tareas) y han obtenido aprendizajes más autónomos. Tal vez se puede interpretar que, con la realización de tareas se sienten en más libertad de expresar sus ideas y plasmarlas en trabajos que no les impone memorización de contenidos, y que les dejan mayor margen para la creatividad.

La calificación es un aspecto importante de la enseñanza

Interpretación: Por las respuestas emitidas, se puede inferir que 141 de los alumnos encuestados considera que casi nunca o nunca una calificación es un aspecto importante de la enseñanza, es decir, si sumamos las respuestas de “casi nunca” y “nunca”, observamos esta tendencia. Por el otro lado, en la escala ascendente, que es en la que se consideraría que la calificación sí representa un aspecto importante de la enseñanza, se observa que 276 respuestas corresponden a que no consideran este aspecto como muy significativo. Para finalizar, de los 587 alumnos, 172 de ellos consideran que “casi siempre” (148) y “siempre” (24) una calificación es un aspecto importante que el profesor asigna como parte de su enseñanza. La tendencia general es que los alumnos no consideran tan importante este aspecto de la enseñanza.



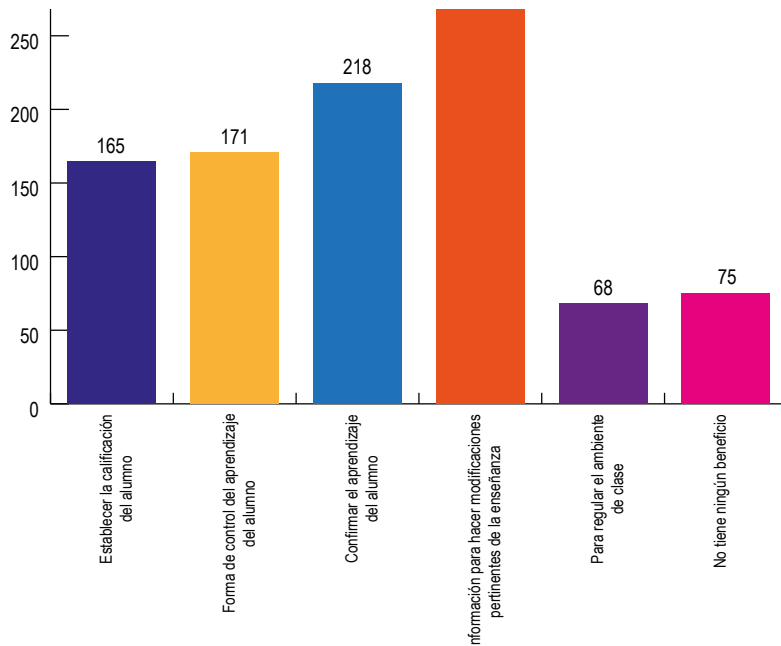
La calificación es un aspecto importante para el aprendizaje



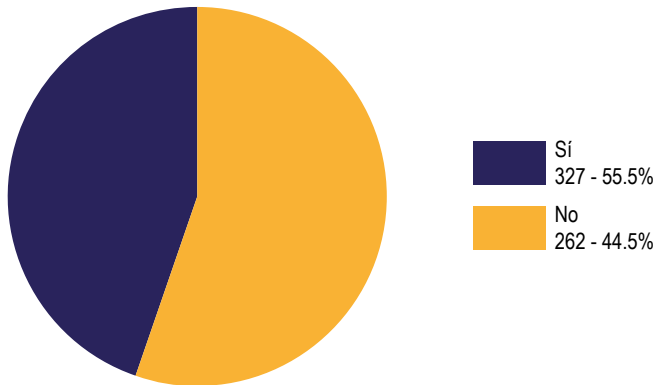
Interpretación: En los datos que se recopilaron de nuestros estudiantes sobre este aspecto tan importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, 121 se inclinaron por considerar que la calificación es un asunto importante del proceso, así, un 20.1% de alumnos piensan que es un indicador de peso, mientras que 209 creen que no es un aspecto que grave de forma importante a la hora de definir el aprendizaje, lo que corresponde a un 35.1%, mientras que 259 de ellos no se decantaron por uno de los extremos y se declararon intermedios, es decir, el 44.1%. Lo que se puede interpretar de estos datos es que, aunque hay un porcentaje mayor que los que creen que no, los que creen que sí es un aspecto importante del aprendizaje la representación numérica en una calificación, no son significativamente más numerosos que los que se escoran hacia la percepción negativa de este hecho. Sin embargo, la gran mayoría de nuestros estudiantes consideran que a veces una calificación sí es un reflejo de lo aprendido.

Menciona algunos de los beneficios de los exámenes (Puedes elegir varias opciones)

Interpretación: Por los resultados obtenidos, podemos observar que cerca de la mitad de los alumnos consultados (270) considera a los exámenes como una forma de modificar y/o mejorar la enseñanza, situación que sería muy positiva de ser así. Aunque también cercano a ese porcentaje se encuentran los que consideran que es para confirmar el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, podemos agregar que los exámenes frecuentemente valoran la cantidad de datos que el alumno puede guardar en la memoria y no necesariamente el aprendizaje que involucraría un cambio significativo de conducta en el alumno. Un número más o menos similar considera que los exámenes son una forma de control y de otorgar una calificación al alumno, esto dependerá de la importancia que el profesor otorgue a los exámenes y que implementa en su curso.



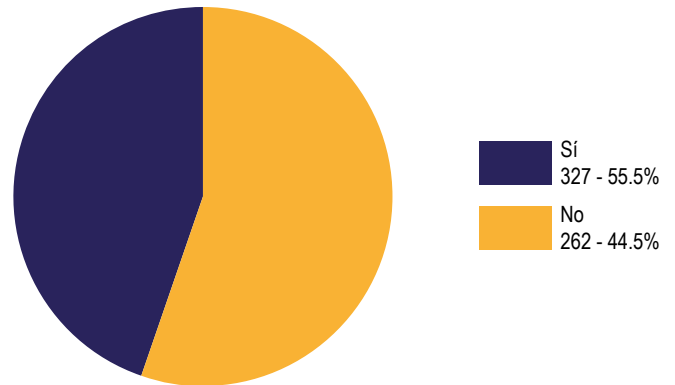
¿Alguna vez te has sentido discriminado cuando te han aplicado un examen y otorgado una calificación?



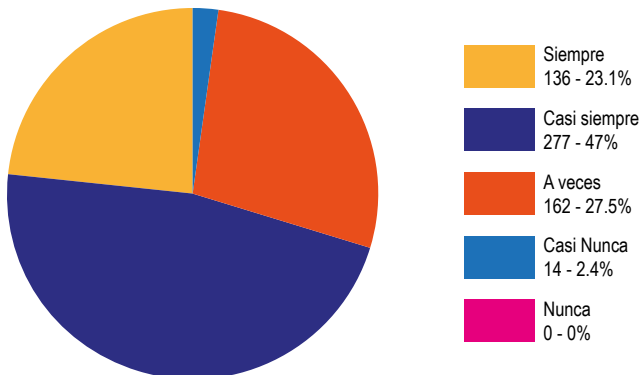
Interpretación: Un poco más de la mitad de los alumnos consultados no ha sentido que haya sido discriminado cuando ha presentado un examen. Podemos pensar que estos alumnos consideran que las condiciones de la aplicación han sido homogéneas para todos. Aunque no se especifica en qué condiciones, 262 de los alumnos consultados sí han sentido discriminación cuando han presentado un examen. Sería significativo conocer las condiciones en las que lo presentaron para hacer propuestas de cambio.

¿Alguna vez tu estado físico y/o emocional se ha visto afectado al presentar un examen?

Interpretación: Un enorme número de los alumnos consultados (543 de 587) refiere haberse sentido afectado en su estado físico y/o emocional al presentar un examen. Lo anterior nos permite inferir el estrés que viven los alumnos al tener que aprobar a través de esta clase de pruebas. Algunos profesores pueden asignar la calificación final o un alto porcentaje de ésta a los resultados de un sólo examen o a varios durante el curso, lo que ha provocado que los alumnos sientan que sólo tienen una oportunidad para aprobar sus diferentes materias. Frecuentemente nos encontramos al final de cada ciclo escolar varios alumnos que presentan cuadros de ansiedad y estrés, expresados en síntomas como torticolis, dolores de estómago, dolores de cabeza y enfermedades como colitis, gastritis, dermatitis, alopecia, acné, entre otras, producto de su esfuerzo y trabajo excesivo para aprobar el curso, sobre todo los alumnos de sexto semestre que egresarán del bachillerato.



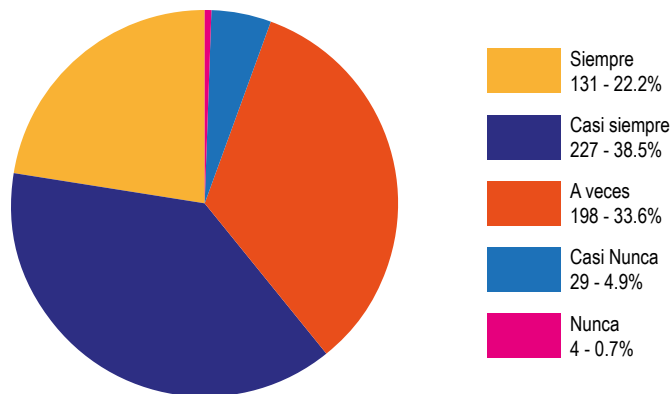
Mis calificaciones han dependido de la cantidad de tareas que presento



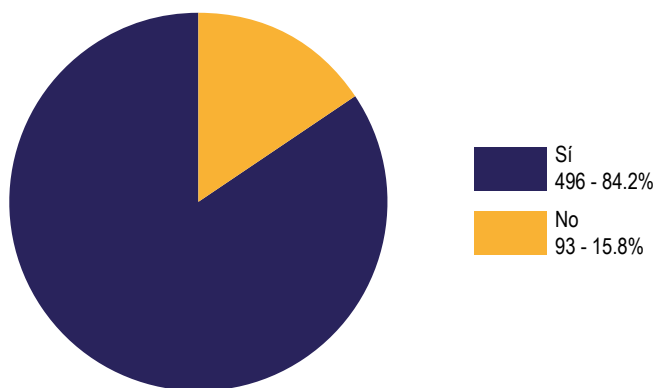
Interpretación: En general, la mayoría de los alumnos asume que las tareas realizadas durante el curso van a tener importancia en la calificación final del mismo. Las tareas implican un trabajo dentro y fuera de las clases. Podemos inferir que las tareas son un criterio que los profesores utilizan frecuentemente para tener un porcentaje dentro de la calificación final. Y la cantidad de tareas presentadas le significa a los alumnos cuánto de ese porcentaje han ido acumulando.

Mis calificaciones han dependido de la calidad de tareas que presento

Interpretación: Los datos obtenidos para esta pregunta indican que la gran mayoría de los alumnos, si tomamos en cuenta la escala que va desde “casi siempre” y “siempre” que arroja un total de 358 (60.1%), considera que el elaborar tareas con mayor calidad les ha redituado mejores calificaciones. Ya se mencionó más arriba que tal vez se debe a que en la tareas los estudiantes no sienten tanta presión externa de parte del docente para obtener una calificación en una prueba que limita su tiempo de respuesta, su creatividad y su reflexión. Por el otro lado, la escala que va de “a veces”, “casi nunca” y “nunca”, representa el 39.1% de los alumnos (231) que consideran que sus tareas y la calidad de éstas medianamente o casi no representan las calificaciones que obtienen.



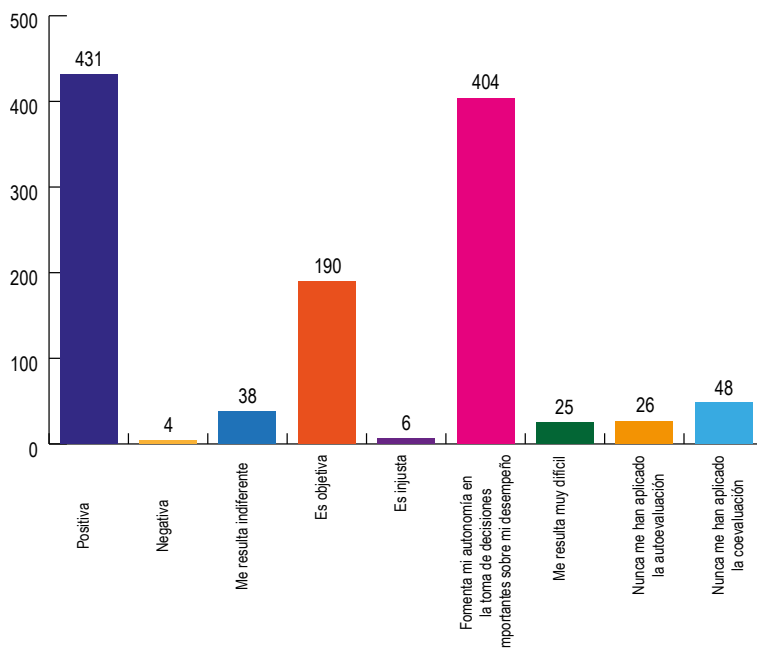
Menciona si en la evaluación final que han llevado a cabo tus profesores en el CCH, incluyen alternativas como: autoevaluación y coevaluación.



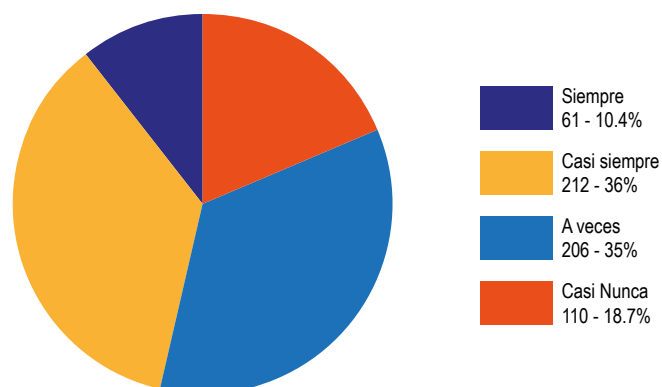
Interpretación: Este resultado habla de que se favorece la autonomía del aprendizaje y, más aún, de la evaluación, así como del trabajo colaborativo y cómo el profesor funge no sólo como guía del aprendizaje, sino también de su evaluación. Este resultado que expresan los alumnos manifiesta que para los profesores del Colegio es importante la autoevaluación, consideramos que con la finalidad de que los alumnos asuman su responsabilidad y autonomía respecto al aprendizaje. Si esta respuesta habla específicamente de las materias de Psicología y Ciencias de la Salud, tal vez es debido a lo realizado dentro de nuestro Proyecto del Seminario, pero si es una respuesta respecto a todos los profesores del CCH que han intervenido en la formación de los alumnos encuestados, probablemente se debe a la influencia general del Modelo Educativo del Colegio.

Si es el caso que algunos profesores apliquen en tu evaluación final la coevaluación y la autoevaluación ¿qué opinión tienes sobre esta(s) alternativa(s)? (Puedes elegir varias opciones)

Interpretación: A pesar de dar las opciones de respuesta a los alumnos, ellos expresan conciencia respecto a su aprendizaje, ya que en su mayoría seleccionaron que su opinión es positiva, fomenta su autonomía y es objetiva y los favorece para que asuman su responsabilidad. Tal vez en otro Modelo Educativo se podría haber seleccionado que es injusto o negativo.



El promedio que obtendré en el CCH, será fiel reflejo de lo que he aprendido



Interpretación: Los resultados con mayor incidencia son los de en medio, esto puede deberse a que los alumnos interpretan que su promedio final puede o debe ser mayor o menor a lo aprendido.

GENERALIDADES SOBRE LA ENCUESTA

Los resultados obtenidos en la presente encuesta proceden de los estudiantes que atendimos los profesores que integramos el Seminario de Psicología del Plantel Naucalpan del CCH durante el ciclo escolar que se reporta. Impartimos clases en ambos turnos y somos Profesores de Carrera de Tiempo Completo, Profesores de Carrera de Medio Tiempo y de asignatura. Todos somos profesores definitivos en nuestras categorías. Somos en total 6 profesores, 5 de nosotros impartimos la materia de Psicología y una integrante imparte la materia de Ciencias de la Salud.

En la tabla que se presenta a continuación, se puede observar la cantidad de grupos que atendimos y alumnos inscritos en cada uno de ellos:

Nombre del Profesor	Materia que imparte	Número de grupos atendidos	Número de alumnos en listas nominales
Alicia Arriola Rodríguez	Psicología	7	300
Eduardo Miguel Vicente Garza de la Huerta	Psicología	3	101
Felipe de Jesús Gutiérrez Barajas	Psicología	3	118
Margarita Norma Herrera Orozco	Psicología	7	305
Araceli Miranda Sánchez	Psicología	1	47
Manuela Elizabeth Sánchez Correa	Ciencia de la Salud	5	218
Totales		26	1089

Como puede observarse, de **1089** alumnos inscritos en nuestros grupos en listas nominales, respondieron el cuestionario **587**. Sin embargo, fuera de tiempo respondieron 5 alumnos más que no fueron considerados en la encuesta.

De los 1089 alumnos, debemos considerar que son los que aparecen en lista nominal, de los que, en promedio, por cada grupo, dejaron de asistir a clases o nunca se presentaron 5, por lo que, de 26 grupos encuestados, muy probablemente nunca asistieron a clase un total de 125 alumnos, lo que da un total de **964** alumnos que regularmente asistieron a nuestros cursos y recibieron la instrucción de contestar el cuestionario.



De esta manera, si contestaron 587 alumnos que sí fueron tomados en cuenta, representa un 60.89% de nuestros estudiantes que contestaron el cuestionario.

En este caso, es necesario fundamentar la clase de muestra que estamos analizando, por lo que, como dicen los expertos en investigaciones y tratamiento estadístico de datos, existen dos clases de datos recabados:

Muestra probabilística

- Dado que una población es de N ¿cuál es el número de unidades muestrales que se necesitan para conformar una muestra (n) que asegure un determinado nivel de error estándar, digamos menor de 0.01 o 0.05?
- Se busca asegurar que, de 100 casos, 95 veces mi predicción sea correcta (para el caso de un nivel de error de 0.05).

Muestra no probabilística o dirigida

- Muestra no probabilística. La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.
- Se seleccionan sujetos típicos en espera de que sean casos representativos de una población determinada.
- No se pueden hacer generalizaciones.

La ventaja de la muestra no probabilística es su utilidad para estudios que requieren una controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas en el planteamiento del problema. (Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C y Baptista Lucio, P., 2007, págs. 262-264)

En este caso, nuestro trabajo corresponde a una **Muestra no probabilística o dirigida**. Por el número de alumnos probables que pudieron haber contestado la encuesta y el número real que sí la contestaron, consideramos que nuestra muestra es representativa y, aunque no se pueden hacer generalizaciones, es digno de tomar en cuenta que son alumnos de sexto semestre y que ya pasaron 3 años siendo evaluados de diferentes maneras por todos sus profesores, a diferencia de si hubieran sido alumnos de cuarto o segundo semestre, que, dado que llevarían acumulados 2 y 1 años respectivamente en experiencias de evaluación, no tendrían la experiencia o familiaridad de los alumnos de sexto semestre con las variadas maneras de evaluación que se aplican en el Plantel y en ambos turnos.



CONCLUSIONES

El conductismo como pedagogía de la dependencia hacia la autoridad del docente

El capitalismo ha pasado por diferentes fases de desarrollo y cada una ha tenido su ideología política o ideología “científica” que le ha dado sustento para funcionar con los menores contratiempos, para reproducirse sostenidamente desde que se consolidó en el mundo occidental como modo de producción dominante. Hoy es, salvo algunas excepciones, el modo de producción dominante en casi todo el mundo.

Fue hasta principios del siglo XX que, en los Estados Unidos, se logró desarrollar una teoría psicológica acorde con las necesidades de creciente industrialización en la que se encontraba ese país. Con ella se debía justificar “científicamente” el esquema de explotación de los trabajadores que estaban llegando a ese país de casi todos los rincones del planeta. El conductismo radical de Skinner se enseñoreó en casi todos los ámbitos de la vida de Estados Unidos: en la industria, en la educación, en la milicia, en la clínica, en la exploración espacial, en los problemas de control social, etc. (Ardila, 1991, pág. 60).

Esta es la aproximación “científica” que da sustento a esas formas de actuar dentro del salón de clases y que promueve los *premios* y los *castigos* como forma de control de los grupos escolares. Sabemos que de manera intuitiva, en la mayoría de las ocasiones, se aplican principios conductistas en muchos ámbitos de la vida social humana, como en la crianza de los hijos, pero también dentro del aula, sin que el profesor sea consciente de que las está empleando.

Desde el constructivismo se puede hacer una crítica bastante contundente a las técnicas conductistas de enseñanza, cuyo principal producto es el fomento de la dependencia y la heteronomía de los educandos hacia figuras de autoridad irracionales, como muchos profesores lo hacen y reproducen las más de las veces sin la intención consciente de hacerlo (Kamii, 1982).

Los intentos de privatización de la UNAM.

El caso Carpizo McGregor y el caso Barnés de Castro

Se dice que el periodo neoliberal en México comenzó incipientemente en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y se perfiló claramente luego del fraude electoral que llevó al poder a Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Sin embargo, ya desde 1986, el rector de la UNAM, Jorge Carpizo MacGregor, presentó a la comunidad universitaria el documento diagnóstico que él llamó “Fortaleza y debilidad de la UNAM” (Carpizo, 1986) en el que justificaba que la UNAM se volviera cada vez más elitista al intentar reducir el pase reglamentado a los alumnos que, según el documento, realmente pudieran aprovechar



su estancia en las licenciaturas y que, de esa manera, se redujera el gasto injustificado que se estaba llevando a cabo en alumnos de bachillerato que no estaban rindiendo lo suficiente. Este hecho derivó en la huelga, promovida y liderada principalmente por estudiantes de posgrado, que conformaron una organización estudiantil que denominaron Consejo Estudiantil Universitario (CEU). El intento de Carpizo no fructificó y tuvo que aceptar la realización de un Congreso Universitario en el que claramente se impuso la visión estudiantil de una Universidad pública y gratuita.

El segundo intento se llevó a cabo años después, cuando el rector de la UNAM, Francisco Barnés de Castro, intentó de nuevo, ya bajo la égida del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), poner cuotas de inscripción y el pago de colegiaturas desde el bachillerato hasta los niveles de posgrado (Ramírez, 2000). La UNAM entró en una huelga que duró más de 10 meses (1999-2000) y derivó en la renuncia del rector y la entrada a ese cargo de Juan Ramón de la Fuente Ramírez, quien tuvo la consigna de terminar la huelga estudiantil organizada por el Consejo General de Huelga (CGH), cosa que sucedió hasta febrero de 2000.

Luego del desgaste tan profundo de una huelga de casi un año en la UNAM, el rector de la Fuente aprovechó la coyuntura para, casi de manera silenciosa, ir cerrando las puertas de ingreso a licenciaturas a través del pase reglamentado a los estudiantes egresados de los bachilleratos de la UNAM, es decir, de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El mecanismo funciona hasta hoy y es clara muestra de las políticas neoliberales que se extendieron hasta casi el final de la segunda década del presente siglo en la UNAM. Las secuelas se han dejado sentir desde entonces y, tanto estudiantes como docentes, nos hemos visto inmersos en una dinámica competitiva e individualista como no se había visto antes.

El sistema de estímulos económicos, tanto para profesores de asignatura como para los de carrera de tiempo completo (y ahora también de medio tiempo) es una clara muestra del uso de premios al estilo conductista para controlar a este sector de la población universitaria. Se instauró la meritocracia como sistema de competencia encarnizada por conseguir plazas y estímulos económicos, que son claramente una forma de control y que han llevado a los profesores a dedicar mucho más tiempo de su trabajo docente a conseguir puntajes que los hagan escalar en las listas jerarquizadas y en las promociones. De esta manera se pretendió elevar el nivel académico de los docentes, pero en realidad también trajo aparejados una serie de efectos secundarios indeseables: crisis nerviosas, desgaste físico y mental, enfermedades físicas y emocionales como la ansiedad y la irritabilidad, entre otras. Todo por cumplir más con procesos burocráticos que con el verdadero sentido de ser de un profesor, que es la docencia.

Secuelas del neoliberalismo en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Uno de los pilares ideológicos del neoliberalismo es fometar a toda costa el individualismo en todos los miembros de sus sociedades, a costa de destruir casi siempre el tejido social, el sentido de solidaridad, el sentido de comunidad. De esta forma de pensar se desprende que mucha gente actualmente en nuestro país, sobre todo las clases medias, hayan desarrollado o exacerbado un sentido de discriminación, de clasismo y racismo junto con un individualismo recalcitrante, producto de una educación en escuelas privadas (y por desgracia también en las públicas, como la UNAM) en las que se establecieron sistemas de competencia como si de empresas se tratara. Aderezado a todo lo anterior, se dio una fiebre por el consumo de libros de autoayuda, de cursos de marketing y para la formación de emprendedores, que elevó a niveles insospechados el individualismo en la sociedad mexicana. El pensamiento dominante en casi toda esta población de clase media es que “los pobres son pobres porque quieren”, porque son flojos, viciosos, pueriles, desorganizados, sin motivación para el triunfo ni para el éxito.

En el CCH no se puede hablar de aislamiento del orden social ni de la ideología dominante en esta época. Este individualismo competitivo se llevó a todos los órdenes de la vida académica, tanto entre estudiantes como entre profesores. Con el pretexto de que la

masificación de la UNAM era el camino a su destrucción, se fueron cerrando los accesos a través del pase reglamentado, que se reglamentó aún más en las últimas dos décadas.

Si bien es cierto que el presupuesto de la UNAM no se ha visto mermado considerablemente durante el periodo neoliberal, las restricciones de movilidad y ascenso a su interior sí se hicieron más estrictas. Que el esquema “funcionó” se justifica con los puestos de la UNAM en el *ranking* mundial de Universidades, en el que nuestra casa de estudios se ha posicionado entre las 100 mejores del mundo y dentro de nuestro país como la mejor colocada, incluso comparada con instituciones privadas. Es motivo de orgullo, ciertamente, ya que ha sido situada en ese escalón de entre 5 mil universidades evaluadas a nivel mundial (DGCS UNAM, 2021), ¿pero a costa de qué?

Un estudiante de cualquier bachillerato de la UNAM debe obtener un promedio suficiente para ingresar a la carrera que desea, así, las de más alta demanda como medicina, ingeniería aeroespacial y otras, desde sus Consejos Técnicos, con el pretexto de que no pueden atender a todos los solicitantes, han puesto promedios (en puntales numéricos) muy elevados.

Así se fue haciendo el embudo, de manera progresiva y casi silenciosa, en el que se ponderó por sobre cualquier otro aspecto de la educación, la obtención de un promedio, una calificación o un puntaje, muy por encima de los aprendizajes, las habilidades y los valores, del pensamiento crítico, propositivo, creativo y solidario. El pensamiento y la ideología neoliberal permearon a la UNAM como insignia de la educación pública nacional desde sus bachilleratos, y se acentuaron dentro de sus carreras profesionales y de posgrado.

Esta es la panorámica que se ha consolidado en la educación media superior y superior pública en México, pero se ha visto agravada porque la UNAM se ha vuelto el objeto del deseo de miles de jóvenes dado su alto prestigio, mas ingresar a ella se ha vuelto casi imposible dados los filtros basados en exámenes “de conocimientos” que se aplican, tanto para ingresar al bachillerato como para las licenciaturas.

El problema no ha sido lo que venimos exponiendo en el caso de la UNAM y del Colegio en particular. En realidad, durante el periodo neoliberal en nuestro país **no se crearon ni se abrieron bachilleratos o universidades públicas**, de calidad, que dieran acceso a los millones de jóvenes que desean una oportunidad de educación. Por eso se les llegó a llamar, despectivamente, a muchos jóvenes mexicanos “ninis”, es decir, que ni trabajan, ni estudian. Este es el ambiente propicio para la delincuencia con los reclutamientos masivos de estos jóvenes sin esperanza y sin oportunidades de movilidad social a través de la educación.

Dentro del Colegio, se comenzó a ver una fiebre extendida por todas sus aulas y laboratorios en la que se ponderó el aprobar por encima de aprender, el obtener un puntaje o calificación en lugar de comprender mejor la realidad social y natural, el pelear a toda costa una mejor calificación, obtenida generalmente en un ambiente educativo de corte conductista con premios y castigos (baja de puntuación o de calificación) que en evaluar con juicios de valor el conocimiento, las habilidades y valores adquiridos en el proceso educativo.

Diversificación de los procesos de evaluación en el Colegio

Como ya hemos visto en una sección más arriba, en los programas de Psicología y de Ciencias de la Salud del Colegio se hace mención de las formas de evaluación, y queda claro que se sugieren varias maneras de hacer esta intervención, y solamente aparecen las pruebas escritas o exámenes como una más, no la más importante ni la definitiva. Así, las formas de evaluación más comunes las incluimos en el listado del cuestionario sobre evaluación del cual nuestros estudiantes podían elegir varias de ellas que les han aplicado sus profesores a lo largo de su paso por el CCH.

Las formas de evaluación exploradas son:

- Exámenes orales
- Exámenes escritos
- Tareas (Mapas Mentales, Mapas Conceptuales, Infografías, Problemarios, Resúmenes, Cuadros sinópticos, Presentaciones PowerPoint o Prezi, Carteles)





- Ensayos
- Prácticas, Reportes, Informes Científicos
- Investigación documental y fichas de trabajo
- Guías
- Participación oral
- Exposiciones ante grupo
- Trabajo en equipo
- Rúbricas
- Listas de cotejo
- Análisis de películas y/o documentales
- Asistencia y Puntualidad
- Apuntes y notas
- Acordeón

De las cuales, los estudiantes encuestados respondieron que mayoritariamente sus profesores los han evaluado con tareas, participación oral en clases, exposiciones ante grupo, trabajos en equipo y con exámenes escritos y orales, de los 587 que contestaron, 382 aseguran que son evaluados de estas formas, es decir, un poco más de 65%. Sin embargo, el peso de la evaluación que los profesores asignan a los exámenes orales o escritos es muy significativo porque 367 de los alumnos consultados, es decir, el 62.5%, así respondieron.

Lo anterior nos lleva a considerar que para muchos alumnos sus profesores le siguen dando un peso muy significativo a los exámenes como forma de “evaluación”. Se puede interpretar de muchas maneras este resultado, pero lo que llama más la atención es que, a pesar de que en los documentos fundamentales del Modelo Educativo del Colegio como el de *Orientación y Sentido de las Áreas*, que ya citamos más arriba, al menos en el Área de Ciencias Experimentales, se sugiere que la evaluación sea diversa y que trate de abarcar los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales adquiridos por nuestros estudiantes. El problema reside en que tal vez los exámenes orales y escritos solamente pueden dar cuenta de los aprendizajes declarativos, pero no de los procedimentales y menos de los actitudinales.

Tal vez muchos profesores no se han apropiado, como se espera de ellos, del Modelo Educativo del Colegio, y siguen evaluando de las maneras tradicionales, ya que ponderan los puntajes y, por ende, la calificación, por encima de los juicios de valor, esto es, de la evaluación.

Ya también hemos asentado más arriba que desde hace más de cien años se ha pretendido, desde un punto de vista eminentemente basado en la filosofía positivista (muy extendida en México ya desde el siglo XIX), alcanzar la “objetividad” a través de la medición de todo y traducirlo a puntajes, cuantificaciones, calificaciones y escalas. El problema es que esta manera de observar e interpretar la realidad tal vez se puede aplicar a los fenómenos de la física, de la química y de la biología, pero se convierte en *una ilusión de objetividad* cuando, con ese mismo rasero, se intenta aplicar esta forma de aprehender la realidad psicológica, pedagógica, educativa, histórica, social y cultural, ya que se trata de fenómenos que, por su naturaleza intrínseca, son fundamentalmente cualitativos.

En la pregunta 11 del cuestionario, la mayoría de los alumnos considera que el aprendizaje no se refleja en una calificación, y eso contradice lo que la mayoría de los profesores que asignan puntajes a lo aprendido por sus estudiantes consideran estar haciendo bien.

Derivado de todo lo anterior, se hace necesario hacer una serie de propuestas que mejoren significativamente este estado de cosas y que asegure que los profesores del Colegio en realidad se apropien de su Modelo Educativo y diversifiquen sus formas de trabajo académico y de evaluación.

Propuestas de atención al problema de la evaluación en el Colegio

De antemano debemos aclarar que, aunque así lo parece, en nuestro Seminario de Psicología no estamos en contra de los exámenes *per se* como formas de evaluación. Un examen es solamente un instrumento o herramienta que no tiene vida propia, que no se mueve por sí

mismo ni tiene intención alguna. Adquiere todo su significado, intención y utilidad hasta que está en manos de un ente social e histórico que le da movimiento, vida y dirección. Este ente social puede ser un individuo o una institución y, al igual que esta última, el examen adquiere cuerpo solamente dentro de la subjetividad de los seres sociales.

Cuando el examen se realiza dentro de ciertos rituales sociales, es cuando se puede interpretar su sentido y, como ya hemos revisado amplia y profundamente a lo largo de este *Estudio*, en la mayoría de los casos el examen ha sido empleado como una herramienta o instrumento de segregación social, de dominación, de sometimiento, de castigo, de supervisión de lo individual y de lo colectivo, como utensilio del poder y como forma de conservación del *statu quo*.

Pero el examen, al igual que una herramienta como un cuchillo, por sí mismo no es peligroso ni útil, hasta que se hace uso de él con determinadas intenciones. Puede destruir, cortar, desmembrar o también servirse de él para confeccionar, diseñar u obtener piezas más finas o pequeñas. Depende, insistimos, de la intencionalidad con la que se usa un examen para que sea un instrumento negativo o positivo dentro del ámbito educativo.

Sin embargo, el examen puede ser desprovisto de esas vestiduras, y de esos significados atávicos negativos, cuando se le emplea como un instrumento de sondeo, para tomar el pulso de ciertos procesos de aprendizaje declarativo y para la toma de decisiones en la dirección que puede o debe tomar la docencia y/o la educación.

Consideramos que se deben diseñar **cursos, talleres, seminarios y diplomados** bien estructurados, significativos y atractivos para los profesores del Colegio, en los que participen especialistas de las escuelas y/o facultades dedicadas a la educación, para el apoyo en el diseño de estos actos académicos, además de los profesores del Colegio con experiencia probada en estos ámbitos, en los que se hagan espacios para las reflexiones, las críticas, las interacciones y para compartir experiencias didácticas y pedagógicas vivas y que ayuden a los docentes, sobre todo los de reciente ingreso, a apropiarse del Modelo Educativo del Colegio.

Sería conveniente que los profesores comprendieran que en el Colegio no se pretende el control a ultranza de nuestros estudiantes, que deberíamos fomentarles la autonomía moral e intelectual con cada uno de nuestros actos y hechos educativos. También sería conveniente hacerles entender que la diversificación del trabajo académico, creativo, lúdico, vital y significativo para nuestros estudiantes tiene que ver con transmitirles aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales relacionados con sus vidas cotidianas, no necesariamente con conocimientos estériles, desconectados de sus realidades, aburridos, repetitivos y sin sentido.

Muchos profesores, en un egocentrismo que debería desterrarse a través de estos cursos, seminarios, talleres y diplomados, tendrían que comprender que hay que abandonar la falsa idea de que sus materias son más importantes que otras, ya que, derivado de esto, sobrecargan a sus estudiantes de actividades dentro y fuera del aula y de sus horarios de clases. El hecho de dejar tareas supernumerarias no implica que nuestros alumnos aprendan más ni mejor.

A pesar de que las tareas promueven la auto-disciplina, se ha demostrado que las tareas excesivas no tienen un verdadero peso académico, pues sólo generan estrés o desalientan (a los estudiantes)... A medida que aumenta la tarea, el rendimiento de los estudiantes disminuye. Los datos del Estudio de Tendencia en Matemáticas y Ciencias Internacionales mostraron que las correlaciones generales entre los logros y el porcentaje de maestros que usaron la tarea en la calificación fueron negativos.

Beneficios de no tener tareas

El principal beneficio (de no tener tantas tareas) y el más obvio es simplemente tener tiempo adicional para hacer cualquier otra actividad. Además de que despierta e impulsa su creatividad, sobre todo genera un genuino interés por aprender cosas por su cuenta.

Este nuevo modelo educativo rompe la relación negativa con el aprendizaje y la escuela. (GLUC, 2018)





Como puede verse, se están haciendo intentos muy exitosos en diversos países para modificar este estado de cosas y los resultados son muy alentadores. Por ejemplo, en Finlandia se eliminaron o se redujeron ostensiblemente las tareas para la casa y los estudiantes han elevado sus rendimientos académicos significativamente. Algunos de los integrantes de nuestro Seminario nos hemos decantado por esta forma de trabajar, y nuestros estudiantes tienen una opinión muy favorable acerca de sus aprendizajes y de su compromiso con su propia formación cuando hemos reducido a lo mínimo las tareas escolares.

Por otro lado, en esos cursos, seminarios, talleres y/o diplomados, se debe discutir y reflexionar con los profesores participantes acerca del respeto y el control que se deben tener en el aula. Muchos docentes confunden el respeto con el miedo y el control con el autoritarismo. Esa clase de confusiones no abonan en una educación de calidad y se alejan bastante de lo que indica nuestro Modelo Educativo.

Desde las autoridades centrales y locales, se debe promover realmente el que los profesores del Colegio se apropien del Modelo Educativo a través de jornadas que incluyan actos académicos diseñados de otra manera que nada más la expositiva y declarativa. Deben ser espacios para la reflexión, el análisis y las propuestas alternativas a las formas de educación tradicionales o fuera del contexto de nuestro Modelo Educativo.

No estamos proponiendo estilos, actividades, formas didácticas descabelladas, pedagogías totalmente innovadoras o maneras de evaluar totalmente sin sentido; simplemente estamos proponiendo regresar a las bases, a los principios y al Modelo Educativo de nuestro Colegio y apegarnos lo mejor posible a él, en aras de recuperar cotidianamente una filosofía de la educación que haga frente a las inercias heredadas del periodo neoliberal, que tanto daño hacen a la juventud y a los profesores, ambos como binomio fundamental del proceso educativo. ☺

TRABAJOS CITADOS

- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (2003). *Servicio de Investigación y Análisis*. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>
- Callejo de la Veaga, M. L. (abril de 2003). Creatividad matemática y resolución de problemas. Departamento de didáctica de las matemáticas. Instituto de estudios pedagógicos SomosAguas. Madrid, España. Recuperado el 8 de febrero de 2022, de https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/informacion/dia6_sigma/es_sigma/adjuntos/sigma_22/3_Creatividad_Matematica.pdf
- Cambios clave. Nueva ISO 9001: 2015*. (15 de abril de 2019). Obtenido de <https://www.nueva-iso-9001-2015.com/2019/04/la-calidad-en-centros-educativos-a-traves-de-la-iso-9001/>
- Landsheere, G. d. (2000). Crítica a los exámenes. En D. B. Ángel, *El examen, textos para su historia y debate* (pág. 329). México: Plaza y Valdés. UNAM.
- Carpizo, J. (abril de 1986). Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidad de México. Revista de la UNAM, XLI*(423).
- Chermac, D. (16 de noviembre de 2016). *El Quinto Poder*. Recuperado el 6 de enero de 2022, de <https://www.elquintopoder.cl/educacion/educacion-prusiana/>
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. (febrero de 2006). Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. Ciudad de México, México.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). programas de Estudio. Área de Ciencias Experimentales. Ciencias de la Salud I y II. Ciudad de México, México.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programas de Estudio. Área de Ciencias Experimentales. Psicología I y II. Ciudad de México, México.
- Abel, G. M. (29 de mayo de 2020). *Historia. National Geographic*. Recuperado el 3 de enero de 2022, de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/educacion-antigua-roma_15372
- Aray, J. (2000). El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante. En D.-B. Ángel, *El examen. Textos para su historia y debate*. (pág. 208). México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. UNAM.
- Ardila, R. (1991). *Psicología del aprendizaje*. México: Siglo XXI.
- Barraza, M. A. (16 de noviembre de 2007). El estrés de examen. Durango, Durango, México. Recuperado el 24 de enero de 2022, de <https://www.psicologiacientifica.com/estres-de-examen/>
- De Luca, C. (Septiembre de 2009). Implicaciones de la formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 901-922.
- DGCS UNAM. (4 de marzo de 2021). *Dirección General de Comunicación Social UNAM*. Obtenido de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_195.html
- Díaz Barriga, Á. (2000). Examinación y selección. En Á. Díaz Barriga, *El examen. Textos para su historia y debate*. (pág. 329). México: Plaza y Valdés.
- El diario de la evaluación. Exámenes nacionales e internacionales. (28 de junio de 2015). *La evaluación de los aprendizajes*. Recuperado el 31 de enero de 2022, de <https://infoevaluacioneducativa.blogspot.com/2015/06/examenes-nacionales-e-internacionales.html>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. El examen*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GLUC. (6 de mayo de 2018). *GLUC*. Obtenido de Sociedad, cultura, entretenimiento, viral, deportes, tech: <https://gluc.mx/viral/2018/5/6/diven-estos-paises-eliminaron-las-tareas-escolaresdiv-15797.html>
- Guerrero, M. (30 de abril de 2021). *Psicoactiva. Mujerhoy*. Obtenido de <https://www.psicooactiva.com/blog/que-es-la-metacognicion/>
- Gutiérrez, G. C. (26 de agosto de 2014). *Slideshare*. Recuperado el 3 de enero de 2022, de <https://es.slideshare.net/claudiogx/historia-de-la-evaluacion>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C y Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como bjetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. Chicago, Illinois, Estados Unidos de América.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. SEP. CDMX, México. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Teor%C3%ADa%20del%20desarrollo%20de%20Piaget.pdf>
- Mejía, M. F. (19 de junio de 2021). Primero la leche. *La Jornada*. Recuperado el 13 de noviembre de 2021, de <https://www.jornada.com.mx/2021/06/19/opinion/014aIpol>
- Mejía, M. F. (19 de mayo de 2022). *Vienen los cubanos*. Recuperado el mayo de 2022, de Sin Embargo: <https://www.sinembargo.mx/19-05-2022/4185438>
- Plan Único de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano. (julio de 2009). *Facultad de Medicina. UNAM*. Recuperado el 31 de enero de 2022, de http://www.facmed.unam.mx/_documentos/planes/mc/punico.pdf
- Ramírez, C. (17 de febrero de 2000). *UNAM rector, rebordado ¿dónde está? Fracaso de JRF, Narro y moderados PRD*. Recuperado el mayo de 2022, de El Universal: <https://archivo.eluniversal.com.mx/columnas/4424.html>
- Ruiz, C. M. (Marzo de 2009). Evaluación Vs. Calificación. *Innovación y experiencias educativas*(16). Recuperado el 3 de noviembre de 2021, de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf
- Secretaría de Planeación CCH. (Octubre de 2016). *Conclusiones EDA: Marco teórico*. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de http://132.248.122.13/consulta_resultados_eda/marco.php
- UNITIPS. (28 de diciembre de 2021). Obtenido de Blog Unitips: <https://blog.unitips.mx/promedio-ingreso-unam>
- Universidad Colombiana. (2022). *El observatorio de la Universidad Colombiana*. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de <https://www.universidad.edu.co/proponen-desaparecer-la-taxonomia-de-bloom/#:~:text=Limitaci%C3%B3n%20de%20la%20taxonom%C3%ADa%20de%20Bloom%20La%20cr%C3%ADtica,que%20pueden%20asumir%20una%20pl%C3%A9nora%20de%20configuraciones%20posibles>.
- Ureña, J. (9 de mayo de 2016). *El examen, instrumento de poder y de control en la educación*. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de Odiseo. Revista en electrónica de pedagogía: <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/7014-educacion-examen-evaluacion-profesores>
- Wikipedia. (17 de noviembre de 2021). *Wikipedia.org*. Obtenido de Juan Ramón de la Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Ramón_de_la_Fuente
- Yo Profesor. (25 de octubre de 2017). *Yo Profesor*. Recuperado el 3 de enero de 2022, de <https://yoprofesor.org/2017/10/25/historia-de-la-evaluacion-del-aprendizaje/#prettyPhoto>

