

Los exámenes

Manuel Pérez Rocha

7

LOS EXÁMENES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Av. División del Norte núm. 906, Col. Narvarte Poniente, Delegación
Benito Juárez, C.P. 03020 México, DF
Tels: 55 43 05 38 y 55 43 17 29

DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Av. División del Norte núm. 906, Col. Narvarte Poniente, Delegación
Benito Juárez, C.P. 03020 México, DF
Tels: 55 43 05 38 y 55 43 17 29 ext. 6801



Los exámenes

Manuel Pérez Rocha

7

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

— Más adelante en el libro —

COLECCIÓN: GALATEA

**Director de la Colección
Manuel Pérez Rocha**

Primera edición, 2006.

**D.R. © Av. División del Norte núm. 906,
Col. Narvarte Poniente, Delegación Benito Juárez,
C.P. 03020 México, DF**

Publicaciones: Eduardo Mosches

Diseño gráfico: Alejandra Galicia

Marco Kim

Cuidado de la edición: Felipe Vázquez

Distribución gratuita

Hecho e impreso en México/*Printed in Mexico*

editorial_uacm@yahoo.com.mx

EN CASI TODAS LAS INSTITUCIONES educativas, habitualmente los exámenes escolares son vistos y vividos por los estudiantes como una amenaza, como una experiencia angustiante y desagradable. También para los maestros constituyen, por lo general, una tarea poco grata; decidir qué preguntar, vigilar a los alumnos durante la aplicación del examen y “calificar” los resultados son actividades que implican tensión, mucho trabajo e incluso angustia.

En el proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, los exámenes son todo lo contrario: son un servicio que se ofrece a los estudiantes con diversos propósitos, entre ellos que los propios estudiantes conozcan sus logros y las tareas necesarias para subsanar sus deficiencias y avanzar en sus estudios. Otro propósito es que la institución obtenga las pruebas necesarias para extender certificados, títulos y grados, con una incuestionable exigencia académica, pero con una total apertura para que puedan demostrar lo que saben. Así, los exámenes pueden ser vividos por los estudiantes como una experiencia educativa más, sin riesgos, sin amenazas, sin tensiones.

Examinar, dice el diccionario de la Real Academia Española, es “escudriñar con diligencia y cuidado una cosa”. En el ámbito escolar, lo que se escudriña con diligencia y cuidado son los conocimientos del estudiante. ¿Por qué resulta esto una amenaza, una experiencia desagradable y angustiante? En general no es la acción misma de ser examinado¹ lo que origina esos efectos indeseables; la causa del temor, la angustia y el desagrado provienen principalmente de las posibles consecuencias de los resultados del examen. Estas consecuencias pueden ser, en las instituciones educativas convencionales, muy graves. En muchos casos, para el estudiante pueden significar la exclusión del sistema escolar y con ello la amenaza de no poder sobrevivir pues se ha impuesto, como idea general, que los certificados y títulos escolares son indispensables para tener un empleo y que sin empleo no se puede vivir.

No siempre un examen es una experiencia amenazante. Por ejemplo, cuando vamos a “consulta” con un médico responsable, éste escudriña con diligencia y cuidado nuestro cuerpo (aquí el carácter amenazante del examen desaparece porque está en el contexto de una consulta, lo cual significa “pedir parecer o consejo”, y no desempeña funciones perniciosas como los exámenes escolares convencionales). Pero han estado tan estrechamente ligados los exámenes al siste-

¹ Sin embargo, en algunos casos la experiencia misma de ser examinado en una escuela puede generar temor o angustia, por ejemplo cuando el estudiante tiene la pretensión de engañar o simular en el examen; también puede ser una experiencia desagradable cuando el profesor examinador es irrespetuoso con el estudiante examinado y lo avergüenza o humilla.

ma escolar que el mismo diccionario apunta esta otra acepción de examinar: “prueba que se hace de la idoneidad de un sujeto para el ejercicio de una profesión, facultad, oficio o ministerio, o para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios”. Y en efecto, los exámenes escolares convencionales no se limitan a la acción de “escudriñar con diligencia y cuidado una cosa” (los saberes del estudiante) para dar un parecer o consejo al estudiante, sino que incluyen el dictamen correspondiente, la aplicación de medidas (de premio o castigo, de exclusión o inclusión) y una puesta en escena dominada por una fuerte tensión y que desempeña varias funciones sociales. Todas estas funciones del examen están tan ligadas entre sí en el ámbito escolar, que se consideran una misma cosa: examen es igual a premio o castigo, inclusión o exclusión, reconocimiento o humillación, etcétera.

Las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes (lo que en el habla cotidiana se conoce como los “exámenes”) desempeñan, igual que los demás elementos del sistema escolar convencional, las funciones que a este sistema le asigna esta sociedad. Como lo han señalado muchos especialistas, entre las principales funciones que han venido desempeñando las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar se encuentran las siguientes:

- La selección de los pocos que podrán seguir ascendiendo en el propio sistema escolar, y con ello obtener mejores oportunidades para ascender socialmente y sobrevivir razonablemente.

- La legitimación de este proceso de selección social con el argumento de que es justa, producto de mediciones científicas del rendimiento de los estudiantes.
- El “enfriamiento” de las aspiraciones educativas y sociales de amplios sectores de la sociedad, convenciendo a sus integrantes de que son naturalmente incapaces de seguir aprendiendo (el mito del “IQ”, la falta de “talento”) o de que no han hecho los suficientes méritos (empeño, esfuerzo) para seguir ascendiendo en el sistema escolar y por lo tanto en la escala social.
- La distribución de reconocimientos, medallas y premios (y como contraparte, la distribución de humillaciones, complejos y rencores) y con ello el reforzamiento de las actitudes de rivalidad, competencia y posesión que orientan a la sociedad comercializada del presente.

De esta manera, las víctimas de un sistema social injusto son convencidas de ser culpables de sus fracasos escolares, económicos y sociales. La generalizada idea errónea de que nuestro sistema de educación pública ha sido conducido por el pensamiento liberal, impide ver que este sistema ha respondido y responde más bien a intereses corporativos y a un proyecto educativo funcional respecto de la rígida sociedad clasista mexicana. Las férreas normas que en nuestro país determinan los “exámenes” escolares son una pieza clave de estos intereses (aun cuando, por ejemplo, recientemente se han “flexibilizado” los requisitos para la obtención de un “título profesional”, eliminando erróneamente la tesis y el examen —y esto se ha

hecho no para liberalizar el sistema, sino para mejorar las estadísticas de eficiencia terminal y de graduación).

La problemática hasta aquí esbozada ha conducido a algunos a adoptar una postura de rechazo a los “exámenes”, postura absurda si se entiende que lo cuestionable son las funciones que se le asignan a los exámenes, los usos y abusos que se hace de ellos, y no los exámenes mismos.

De un tiempo acá, como resultado de un espíritu modernizador, en los sistemas escolares se ha extendido el reemplazo de la palabra *examen* por el de *evaluación*. La palabra es bienvenida, pero no necesariamente debe conducir al rechazo de la otra, pues una evaluación responsable exige un examen responsable (recordemos: escudriñar con diligencia y cuidado una cosa).

Por evaluación, hoy se entiende un conjunto sistemático y fundado de juicios, y el fundamento de éstos no puede ser otro que los exámenes. La palabra “juicio” también provoca urticarias, pero en personas que han puesto poco juicio en el asunto, pues “juicio” no siempre tiene que ver con jueces severos, sentencias, culpas y castigos (o exculpaciones y premios). Juicio, dice el diccionario referido, es la “facultad del alma por la que el hombre puede distinguir el bien del mal, o lo falso de lo verdadero” y, podríamos agregar, también lo bello de lo feo, por ejemplo. De los juicios se han ocupado los grandes pensadores y han sido objeto de clasificaciones diversas: según la materia que se juzga, según quien lo juzga, según el propósito que se persigue, etcétera.

Un asunto que se ha descuidado, en relación con los juicios, es el de los propósitos con los cuales se

juzga, o las funciones que desempeña cada juicio específico. Regularmente se pierde de vista que una misma materia (persona, situación u objeto) puede ser (y casi siempre merece ser) objeto de diversos juicios, cada uno para un propósito diverso. Este aspecto es descuidado en los sistemas escolares porque de antemano se entiende que los juicios que se desprenden de los exámenes tienen funciones definidas incuestionables (premiar o castigar a los estudiantes), así como incuestionables son el sistema escolar mismo y la sociedad a la que sirve.

Así como el examen médico se hace como acción inevitable para atender una consulta y el juicio que hace el médico acerca de la salud del examinado se traduce en un “parecer o consejo” —y no en una condena o en premios—, los exámenes escolares deberían desempeñar funciones distintas a las funestas que hemos señalado en los párrafos anteriores. Los exámenes deben servir, antes que nada, para aprender.

De los resultados de los exámenes que se aplican a los estudiantes pueden y deben aprender mucho los propios estudiantes, sus maestros, la institución que los aplica y el sistema educativo en su conjunto. Estos múltiples aprendizajes se derivan de la consideración cuidadosa no sólo de los aciertos sino de los errores. Sin embargo, como bien sabemos, en la autoritaria ideología escolar dominante, el error es considerado como algo puramente negativo, como un fracaso, incluso como algo culposo. Y toda la culpa se carga al estudiante (ninguna sospecha se asoma sobre los planes y programas de estudio, ni sobre el desempeño de los maestros o las condiciones de estudio). Así es comprensible que los estudiantes quieran evitar

todo error posible (aun copiando al compañero de junto o llevando “acordeones” al examen) y que los exámenes se conviertan en una experiencia angustiosa, desagradable, una experiencia que debe olvidarse pronto (junto con los conocimientos inútilmente adquiridos, excepto para pasar el examen).

En el libro *Lenguaje, estructura y cambio. La estructuración del sentido en psicoterapia*, los coautores ponen de manera dramática este ejemplo:

[...] una persona sin un interés real en estudiar o aprender matemática se enfrenta a tener que pasar un examen de matemática. La persona espera lograr el requisito sin abordar la materia. Dichos individuos saben que su matemática es pobre, pero lo único que les importa es aprobar el examen. El requerimiento de la matemática les parece impuesto desde afuera [...] Estas condiciones hacen de estos individuos candidatos ideales para la “ansiedad ante una prueba”. Para ellos, el examen no es una herramienta educativa sino un obstáculo peligroso y molesto. En relación con la matemática, estos estudiantes son en esencia fraudes educativos que esperan evitar ser detectados. Por lo tanto, tiene sentido el hecho de que pasar una prueba constituya una experiencia aterradora para ellos. La ansiedad por una prueba no es un síntoma extraño, es una respuesta razonable del sistema ante el peligro de ser descubierto como impostor.²

² Jay S. Efran, Michael D. Lukens y Robert J. Lukens, *Lenguaje, estructura y cambio. La estructuración del sentido en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa, 1994, p. 49.

Entre varios efectos negativos que se desprenden de considerar el error como algo negativo y aun culposo, uno particularmente grave consiste en que se transmite a los estudiantes una idea falsa acerca de cómo se construye el conocimiento, de cómo se aprende, de cómo se han construido la ciencia y la cultura a lo largo de la historia. En efecto, el conocimiento, tanto en el ámbito de las ciencias como en el de las humanidades, ha sido producto de múltiples eventos de error y corrección (aquí la palabra evento se usa en su sentido estricto: algo que puede o no ocurrir). Gastón Bachelard atinadamente decía que “la historia de las ciencias es una inagotable mina de errores razonados”. Por fortuna ya hay una amplia bibliografía que trata con seriedad el significado de los errores y el valor educativo que éstos tienen.

Por otra parte, los premios y castigos asociados a los exámenes y las evaluaciones escolares se sustentan en teorías pedagógicas obsoletas y dañinas, aquellas que consideran eficaz y valiosa en la educación la motivación extrínseca (tanto en la forma de premios, como en la de castigos). Hoy las teorías pedagógicas más avanzadas y los proyectos educativos más exitosos se basan en la motivación intrínseca,³ con una orientación humanista y con un sustento en sólidos principios éticos y en conocimientos científicos en el campo de la epistemología y las neurociencias.

Si las instituciones educativas asumen la función de servicio con sentido democrático, como lo manda

³ Véanse, por ejemplo, los trabajos de Alfie Kohn: *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, a Praise, and Other Bribes* (Boston: Houghton Mifflin, 1993 y 1999) y su página de internet: <www.alfiekohn.org>.

la Constitución, y adoptan un modelo pedagógico moderno, deben dar un giro de ciento ochenta grados en su forma de ver los exámenes y las evaluaciones. Pero antes de abordar este asunto es necesario hacer algunas reflexiones acerca de otra función de las instituciones escolares estrechamente ligada con los exámenes: la certificación de conocimientos.

Las instituciones escolares no son simplemente instituciones que enseñan o instituciones que educan. Junto con esta tarea esencial (y generalmente contra esta tarea esencial), dichas instituciones desempeñan, como hemos visto, otras funciones sociales: la selección de los pocos que podrán seguir ascendiendo en el sistema escolar, la legitimación social de este proceso de selección, el “enfriamiento” de las aspiraciones educativas y sociales, la distribución de reconocimientos, medallas y premios (y como contraparte, la distribución de humillaciones, complejos y rencores). En el ejercicio de estas funciones, desempeñan un papel central los exámenes, las evaluaciones y sus resultados, expresados éstos en lo que se denomina “calificaciones”, y con la acumulación de éstas en los certificados, títulos y grados.

Resultado de la influencia determinante del positivismo y el cientificismo en los sistemas escolares, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se ha visto reducida a *cuantificaciones* que malamente se llaman *calificaciones*. A partir de la idea reduccionista de que lo que no se mide no se conoce⁴ y con el claro

⁴ Es oportuna la advertencia de Daniel Yankelovich, un reconocido encuestador de Estados Unidos y expresidente del Educational Testing Service (el organismo examinador más importante de Estados Unidos), acerca de un proceso frecuente

fin de dar a dichas evaluaciones un carácter científico, los resultados de los exámenes aplicados a los estudiantes se presentan en forma de números; y de manera arbitraria se fija un nivel, arriba del cual el estudiante es “aprobado” y abajo del cual queda “reprobado”; en este último caso, el estudiante se ve obligado a presentar un nuevo examen o a cursar la materia (sin importar lo que sí aprendió). En algunos casos, después de un segundo o tercer fracaso, el estudiante queda escolarmente desahuciado (“dado de baja”).

En este esquema no hay objetividad, ni mucho menos científicidad, empezando porque el conocimiento no puede cuantificarse, a menos que se acepte reducirlo a fragmentos de información. Tan carente de contenido real es la “medición” de conocimientos que su unidad de medida son “puntos”,⁵ término que carece de significado cognoscitivo y no tiene relación con los elementos del complejo proceso vital del

en las ciencias sociales: “El primer paso consiste en medir todo lo que puede ser fácilmente medido. Esto está bien. El segundo paso es ignorar aquello que no puede ser medido o darle un valor cuantitativo arbitrario. Esto es artificial y engañoso. El tercer paso es asumir que lo que no puede ser fácilmente medido no es importante. Esto es ceguera. El cuarto paso es decir que lo que no puede ser fácilmente medido realmente no existe. Esto es un suicidio”. Cf. Daniel Yankelovich, *Corporate Priorities: A Continuing Study of the New Demands on Business*. Stamford, CT, 1972; citado en C. Bronn y Peggy Simcic Bronn, “Reputation and Organizational Efficiency: A Data Envelopment Analysis Study”, *Corporate Reputation Review*, vol. 8, núm. 1, 2005, p. 45. Documento en línea en: <www.ingentaconnect.com/content/pal/crr/2005/00000008/00000001/art00004>. [Consulta: 22 de junio, 2006].

⁵ La falta de significado de la unidad “punto” es evidencia de la inconmensurabilidad de los conocimientos.

conocimiento: motivación, voluntad, capacidad de abstracción, de análisis y síntesis, creatividad, imaginación, capacidad de cuestionamiento, destreza en el manejo de las técnicas apropiadas, etcétera. Aceptando que el conocimiento fuera simple información, quizá la unidad de medida “científica” serían “bits” y los resultados de los exámenes se expresarían en cantidades de esta unidad (kilobits, megabits, gigabits). Si se reconoce la complejidad del conocimiento y de los procesos que los generan, la certificación de éstos no puede ser sino compleja y “cualitativa”.

Ninguna científicidad añade el que las “pruebas” sean “objetivas” y sus resultados sean objeto de complejas manipulaciones estadísticas con propósitos de clasificación y predicción. Estas pruebas “objetivas” lo que sí añaden, generalmente, es una aberración más: la idea de que a una pregunta dada hay sólo una respuesta correcta.⁶ En los modelos de evaluación del aprendizaje vigentes se ha entronizado, además, un lenguaje mercantil, bancario: los estudiantes “deben” cierta materia, una vez aprobado un examen ya la “pagaron” o la “acreditaron”, los cursos se miden en “créditos” y acumulando una determinada cantidad de créditos se obtienen determinados derechos.

⁶ A este respecto, vale la pena referir la simpática anécdota que se atribuye a Niels Bohr, quien supuestamente proporcionó cinco o seis respuestas correctas distintas a un atribulado profesor de física que no sabía qué “calificación” ponerle. Esta anécdota la escribe Alexander Calandra en “Angels on the Head of a Pin. A Modern Parable” en *Saturday Review*, 21 de diciembre, 1968; disponible en línea, tanto en su versión original como en español, en: <<http://webdelprofesor.ula.ve/ingenieria/marquez/articulos/bohr>>. [Consulta: 16 de junio, 2006].

El peso de la función de certificación de las instituciones escolares es tan grande que hace desaparecer la función educativa que deben tener los exámenes e incluso hace desaparecer la función educativa misma de dichas instituciones. No es necesario extenderse en la descripción de este fenómeno que ha merecido el nombre de “credencialismo” cuyo análisis comprende una amplia bibliografía⁷ y que prostituye los sistemas que, de manera inmerecida, llamamos educativos: los estudiantes estudian casi exclusivamente “lo que va a venir en el examen”, y asisten a “clases” sólo si es requisito para presentar exámenes, los maestros son vistos como los dispensadores de calificaciones y no como trabajadores académicos, intelectuales, científicos, humanistas, de los cuales se pueden aprender cosas valiosas. Para obtener los favores de estos académicos, degradados a funcionarios notariales y correas de transmisión del sistema de control social, el estudiante se ve impelido a acudir a diversos expedientes para conseguir sus favores (la manzana sobre el escritorio del profesor es imagen prototípica de un salón escolar).

La tarea esencial de los sistemas escolares es que los estudiantes aprendan, pero parece poco razonable pensar en excluir de ellos la función de certificar los conocimientos logrados por los estudiantes. Los certificados escolares son, por el momento, imprescindibles; sirven a los estudiantes para diversos propósitos: ser aceptados en los cursos superiores de la institución en la que están inscritos, ser aceptados en

⁷ Quizá la obra más conocida sea la de Randall Collins, *La sociedad credencialista* (Madrid: Akal, 1989).

otra institución educativa, ser aceptados en el nivel educativo superior, lograr el ingreso a un empleo, lograr un nombramiento oficial, desempeñar determinadas tareas profesionales, etcétera.

El esquema que puede rendir buenos resultados consiste en implantar un doble sistema de exámenes y evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes: uno destinado a sustentar la función de certificación y otro destinado a apoyar el proceso educativo. Esto es lo que se está haciendo ahora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes en la UACM comprenden dos tipos que responden a dos objetivos específicos y dos funciones esencialmente distintas de las instituciones educativas:

- a) *Evaluaciones diagnósticas y formativas*, que cumplen con la función pedagógica de orientar, apoyar y consolidar⁸ el proceso educativo.
- b) *Evaluaciones de certificación*, que tienen como función sustentar el otorgamiento de certificados, diplomas, títulos y grados.

Las evaluaciones de los conocimientos de los estudiantes deben tener como referente el programa del curso, en dicho programa se especifican los propósitos y objetivos del aprendizaje.

Al inicio de cada curso, el docente responsable del mismo debe hacer una *evaluación diagnóstica* de

⁸ El aprendizaje culmina cuando se sabe qué es lo que se sabe y qué es lo que se ignora, ésta es la función de las evaluaciones diagnósticas y formativas en la UACM.

los conocimientos de los estudiantes inscritos; el propósito central de esta evaluación es saber si los estudiantes cuentan con los conocimientos necesarios para iniciar y concluir con éxito el curso. Si el estudiante carece de los conocimientos necesarios, recibe del docente responsable del curso las indicaciones acerca de cómo subsanar sus deficiencias; según la importancia de estas deficiencias, la indicación puede ser desde una lectura o un ejercicio específicos, hasta la realización previa o simultánea de otro u otros cursos. Para este propósito, el estudiante cuenta con el apoyo del docente del curso y de los asesores y tutores.

A lo largo de cada curso, el responsable del mismo debe aplicar las *evaluaciones formativas* necesarias a los estudiantes. Estas evaluaciones tienen como propósito conocer el avance de los estudiantes, y tomar las decisiones convenientes para el mejor desempeño de los mismos. Las evaluaciones formativas son responsabilidad del docente, quien determina los instrumentos y momentos adecuados, en términos de los objetivos del programa. Las evaluaciones diagnósticas y formativas deben traducirse en un breve informe escrito para el estudiante respectivo; dicho informe especifica los avances y las deficiencias del estudiante e incluye indicaciones prácticas acerca de cómo subsanarlas.⁹

La expedición de certificados, diplomas, títulos y grados es responsabilidad de la institución y se sustenta en evaluaciones a cargo de cuerpos colegiados especiales llamados Comités de Certificación. Estos cuer-

⁹ Así lo establece la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en su artículo 14.

pos están integrados por académicos del campo de conocimiento respectivo. La condición única e ineludible para el otorgamiento de un certificado, diploma, título o grado consiste en la demostración, mediante las pruebas que define el jurado respectivo, de que el interesado tiene los conocimientos que el documento ampara. En caso de no otorgarse la certificación solicitada, éste recibirá información precisa sobre las causas de la negativa y las orientaciones necesarias para subsanar sus deficiencias.

Los estudiantes de la institución pueden presentar los exámenes de certificación en los periodos programados por la Universidad. En caso de que el estudiante requiera más de una oportunidad, debe presentar su solicitud acompañada de un informe de las actividades que ha realizado para subsanar las carencias y/o deficiencias que se señalaron en la oportunidad previa.

Los sistemas escolares seguirán desempeñando una función de control social, pues ésta se da no sólo mediante los sistemas de “exámenes”; pero una modificación a éstos, que distinga claramente las evaluaciones diagnósticas y formativas de las evaluaciones para certificación, puede contribuir a hacer, de los sistemas escolares, mejores sistemas educativos.

Una versión de este artículo fue publicada en el libro de Raquel Glazman (coordinadora), *Las caras de la evaluación educativa*. México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 2005.

COLOFÓN EDITORIAL

La Colección Galatea. Cuadernos de Educación, pretende contribuir a la discusión de temas relativos al aprendizaje que se da dentro de la comunidad educativa y, a su vez, nutrirse de la misma. Su objetivo principal es la divulgación de estudios e investigaciones cuyas temáticas se correspondan con los intereses y las necesidades de la comunidad educativa. Por esta razón, nos interesa contar con los comentarios y sugerencias de nuestros lectores que, en especial para esta colección, representan una parte esencial del proceso de producción.

Para ello, invitamos a nuestros lectores a visitar la página web del Programa Galatea, <<http://galatea.uacm.edu.mx>>, en la que encontrarán un espacio dedicado a la Colección Galatea, información sobre los talleres de discusión alrededor de los temas abordados en la Colección, y donde, además, podrán participar en foros-debate en línea, comentar las propuestas de cada número publicado, y hacer sugerencias para futuras publicaciones.

Los exámenes
obra de Manuel Pérez Rocha
fue impresa en septiembre de 2006
en el Taller de Impresión de la UACM
con un tiraje de 7500 ejemplares.

La evaluación del aprendizaje es esencial para los sistemas educativos. Sin embargo, se ha convertido en un ejercicio que se aparta del objetivo de contribuir al aprendizaje y frecuentemente responde a exigencias de los intereses dominantes de la sociedad estratificada, escindida y sin rumbo en la que vivimos.

En los modelos de evaluación del aprendizaje vigentes se ha entronizado un lenguaje mercantil, bancario: los estudiantes "deben" cierta materia, una vez aprobado un examen ya la "pagaron" o la "ocreditaron", los cursos se miden en "créditos" y acumulando una determinada cantidad de créditos se obtienen determinados derechos.

Pero el conocimiento no puede cuantificarse, excepto si se reduce a fragmentos de información. Tan carente de contenido real es la "medición" de conocimientos, que su unidad de medida son "puntos", término que carece de significado cognoscitivo y no tiene relación con los elementos del complejo proceso vital del conocimiento: motivación, voluntad, capacidad de abstracción, de análisis y síntesis, creatividad, imaginación, capacidad de cuestionamiento y destreza en el manejo de las técnicas apropiadas.

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Más humano es el signo