



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"Reevaluando el examen: desde su reducción
hasta su ampliación en el proceso de
evaluación"**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Fernanda Tapia Arteaga

Director: Dr. **Germán Morales Chávez**

Dictaminadores: Dra. **Karla Fabiola Acuña Meléndrez**

Dr. **Héctor Octavio Silva Victoria**



Facultad de Estudios Superiores
IZTACALA

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. Feb, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La educación es lo que sobrevive cuando todo lo aprendido es olvidado.

B.F Skinner

Agradecimientos

A lo largo de mi travesía académica y personal, he tenido el privilegio de cruzar caminos con personas excepcionales que han dejado una huella indeleble en mi recorrido. Entre ellos, destaco con profunda gratitud a quienes han sido pilares fundamentales en mi formación.

Mis padres:

Mi sincero agradecimiento a mi madre, quien ha sido un faro de apoyo incondicional en cada paso y decisión de mi vida. Su invaluable sabiduría, experiencias y consejos han sido guías esenciales que han iluminado mi camino. Su orgullo ante cada logro ha sido la manifestación tangible de su dedicación y amor.

A mi padre, le debo el compartir emociones. Las conversaciones que hemos compartido, arraigadas en sus agudas preguntas sobre los aprendizajes desarrollados en mi formación, han enriquecido mi perspectiva y fortalecido nuestro vínculo.

Mis profesores:

El Dr. Germán ha sido más que un maestro; ha sido la mejor coincidencia académica que pude encontrar en el CCH. A lo largo de los años, su compromiso con mi formación integral ha sido constante. No solo hemos compartido seminarios, clases y congresos, sino también consejos de vida, experiencias y, sobre todo, una amistad invaluable. Agradezco sus charlas cargadas de datos, que han inspirado y seguirán inspirando reflexiones sobre las rutas y objetivos de vida.

A la Dra. Karla, mi reconocimiento y agradecimiento por no solo aportar sus vastos conocimientos al desarrollo de este trabajo, sino también por brindar su apoyo incondicional para su realización. Su dedicación y orientación han sido elementos clave que han impulsado el éxito de este escrito.

Al Dr. Héctor, un agradecimiento especial por sus valiosos aportes y conocimientos que han enriquecido significativamente el desarrollo de este proyecto

Colegas y amigos

Agradezco a mis colegas en el grupo de investigación por su constante aporte y la colaboración invaluable que han brindado al compartir espacios académicos de análisis y difusión. La sinergia generada en este entorno ha sido esencial para el enriquecimiento mutuo y el avance colectivo en nuestras investigaciones.

A mis amigos de la licenciatura y más allá, que para quienes seguro fui en algún momento un dolor de cabeza, pero agradezco sinceramente que hayan estado allí, brindándome su inigualable amistad. Mariana, Jair, Xinel, Aida y Gustavo, cada uno de ustedes ha dejado una huella única en mi vida académica y personal. Un reconocimiento especial a Andrea,

quien no solo ha compartido una valiosa y estrecha amistad, sino que también ha contribuido activamente a este escrito, especialmente durante esas madrugadas de dedicación

Agradezco también a mi amiga Lorena, quien es testigo de la trascendencia de este proyecto en mi vida. Su sincera amistad y apoyo han sido un respaldo fundamental.

A Alejandro, mi hermano de pila, por su constante presencia y apoyo.

Finalmente agradezco al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica IN306920, su respaldo institucional a este proyecto me permitió contribuir al avance del conocimiento en mi área de estudio.

Índice

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	8
1 EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.....	10
1.1 LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN	11
1.2 EVALUACIÓN COMO UN PROCESO.....	14
1.3 EVALUACIÓN PSICOLÓGICA.....	16
1.3.1 <i>Tipos de pruebas</i>	18
1.4 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	21
1.5 EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	25
1.5.1 <i>Diagnostica, formativa y sumativa</i>	26
1.5.2 <i>Cualitativa y cuantitativa</i>	30
1.6 LA EVALUACIÓN COMO UNA FUNCIÓN PROFESIONAL IMPORTANTE PARA EL PSICÓLOGO 34	
2 INSERCIÓN DEL EXAMEN COMO EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN ...	39
2.1 REDUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN A LA APLICACIÓN DE EXÁMENES.....	45
2.1.1 <i>Tipos de exámenes</i>	48
2.2 LIMITACIONES DE LOS EXÁMENES.....	53
3 EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO: EL LUGAR DEL EXAMEN EN UNA TEORÍA DE DESARROLLO PSICOLÓGICO	57
3.1 DIFERENCIACIÓN DE EXÁMENES POR NIVEL EDUCATIVO	58
3.2 EXÁMENES DIFERENTES TIPO DE INTERACCIONES	60
3.3 DESEMPEÑO EFECTIVO COMO REFERENTE DEL ÉXITO EN EL EXAMEN	65
3.4 ERROR O RESPUESTA INCORRECTA	67
3.5 UNA PROPUESTA DE EXAMINAR EL DESEMPEÑO. MODELO INTERCONDUCTUAL DE DESARROLLO PSICOLÓGICO (MIDP).....	69
3.6 EVALUAR EL DESARROLLO PSICOLÓGICO	72
4 MÉTODO	76
5 RESULTADOS.....	80
5.1 ANÁLISIS GRUPAL	80
5.2 ANÁLISIS INDIVIDUAL.....	95
CONCLUSIONES	100
REFERENCIAS	109
ANEXOS	123

Resumen

En el contexto de la creación de enfoques para la innovación y transformación en la promoción de habilidades y competencias entre estudiantes universitarios, en este trabajo se presentan una serie de consideraciones que fundamenten una propuesta que posibilite conceptualizar al examen como una herramienta de evaluación. Los argumentos planteados se derivan de los fundamentos teóricos de la psicología interconductual, que a nivel de procesos básicos considera los eventos psicológicos como complejos campos de interacciones entre diversos factores y que pueden estructurarse en diferentes niveles de complejidad funcional. Y a nivel de desarrollo psicológico sostiene que los individuos se ajustan a los criterios de valoración social de un grupo, a medida que desarrollan capacidades y cumplen con las demandas que exigen dichos criterios. En este sentido, se sugiere concebir al examen, como una contingencia problemática de tipo académico que se tiene que enfrentar, de dos tipos, cerradas (una posibilidad de solución) y abiertas (hay múltiples formas de solución).

Dicha noción pretende incorporar los diferentes modos de interacción didáctica que se tienen en el aula, estableciendo una correspondencia entre los objetivos curriculares y el objetivo de evaluación, como formas de aproximación a una genuina evaluación del aprendizaje. Se utiliza la categoría de "desempeño efectivo" como eje metodológico que permite superar a la noción de respuesta correcta y se hace una aproximación empírica a tales planteamientos. El objetivo del estudio empírico fue evaluar los efectos de variar las contingencias abiertas y cerradas sobre el desempeño efectivo en situaciones de examen en estudiantes universitarios. Los hallazgos revelaron una mejora en el desempeño efectivo demostrado en las situaciones propuestas después de exponer a los estudiantes a situaciones

contingenciales abiertas y cerradas. Es importante destacar que los cambios fueron más notables en las contingencias abiertas.

Estos resultados sugieren que la exposición a situaciones abiertas y cerradas es necesaria para fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. Por lo tanto, se enfatiza la importancia de considerar ambos tipos de contingencias en el diseño de evaluaciones y actividades didácticas para potenciar el desarrollo psicológico de los estudiantes.

Descriptores: Psicología interconductual, Desempeño estudiantil, Desarrollo psicológico, Variación de Contingencias Cerradas y Abiertas, Habilidades y Competencia.

Introducción

La evaluación es un componente fundamental en el ámbito educativo, y el examen, en particular, ha sido una herramienta tradicionalmente utilizada para medir el conocimiento y el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, en los últimos años, ha habido un creciente reconocimiento de que el examen no debe considerarse como el único y definitivo medio de evaluación, sino como una parte integral de un proceso más amplio y complejo de evaluación del aprendizaje. Esta perspectiva plantea el examen no solo como un medio de medir el conocimiento adquirido y cuantificarlo, sino también como un elemento que puede promover el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

El presente trabajo se enfoca en el examen como un conjunto de contingencias de tipo académico, concebidas con la finalidad de evaluar el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Más allá de su función tradicional de medición, el examen se considera como una herramienta que puede influir en el desarrollo de habilidades. El objetivo principal de esta investigación es evaluar los efectos de variar las contingencias cerradas y abiertas en los exámenes sobre el desempeño efectivo de los estudiantes universitarios.

En este contexto, se plantea un enfoque que busca darle un carácter didáctico al examen. Se sostiene la idea de que el examen puede ser una valiosa fuente de retroalimentación y aprendizaje para los estudiantes, siempre y cuando su unidad de análisis sea el desempeño efectivo en lugar de simplemente un puntaje o calificación. Esto implica que, más allá de la calificación final, el examen puede aportar al proceso de evaluación de los estudiantes, identificando fortalezas y áreas de mejora.

A lo largo de los capítulos subsiguientes, se analizarán en detalle los resultados de la investigación, así como las implicaciones de estos hallazgos para la práctica educativa. La tesis busca contribuir a la evolución de la evaluación en el ámbito universitario, promoviendo un enfoque más completo y enriquecedor del examen como parte esencial del proceso de evaluación y aprendizaje.

1 Evaluación educativa en México

Históricamente, los seres humanos han empleado la evaluación como el mecanismo fundamental para la toma de decisiones que determinan la inclusión o exclusión de elementos. Esta práctica se ha aplicado ampliamente en diversos sectores como el de salud, económico, laboral y ambiental, abarcando todos los aspectos relacionados con las necesidades de un país. No obstante, el término "evaluar" ha adquirido un significado específico y fundamental en el contexto educativo. La evaluación se aplica a los actores educativos, las instalaciones, los programas y los resultados, entre otros aspectos relevantes. Naturalmente, la evaluación brinda la oportunidad de tomar decisiones que, a su vez, se traducen en procesos y acciones encaminados a mantener o modificar los estados documentados del sistema.

Se han llevado a cabo numerosas evaluaciones educativas que, no han arrojado resultados que reflejen mejoras en la calidad del sistema educativo. Incluso se han realizado intentos a nivel gubernamental para implementar proyectos de evaluación educativa, pero estos esfuerzos se han visto politizados y por lo tanto interrumpidos al finalizar cada periodo gubernamental. Un ejemplo concreto de esto es la creación y posterior desaparición del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), así como la implementación o modificación de instrumentos de evaluación a gran escala, como las pruebas ENLACE, Planea y PISA. Además, se han realizado adscripciones a organismos internacionales que fomentan políticas educativas. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, el sistema educativo ha mantenido su estructura sin cambios significativos.

1.1 La importancia de la evaluación

A lo largo de treinta se ha generado una creciente demanda por una educación de calidad, lo que ha llevado a la ilusión de que la adopción de políticas de evaluación en el sistema educativo mexicano sería suficiente para alcanzar este objetivo. Estas políticas se implementaron con el propósito de lograr una mayor transparencia en los logros educativos y, principalmente, desarrollar sistemas de evaluación educativa que se alinearan con los dos propósitos tradicionalmente asociados a la evaluación: la rendición de cuentas y la obtención de información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (De la Garza E. , 2004; Pigott y Polanin, 2011). Ambos propósitos se centran en mantener o mejorar la práctica docente, el aprendizaje de los estudiantes, la gestión de las autoridades y el sistema en su conjunto (Canales, 2007).

No obstante, la evaluación no parece estar acorde con un fenómeno educativo que se desenvuelve en un entorno impulsado por las tecnologías de la información y la comunicación, avances científicos y una creciente competitividad, al tiempo que se intensifican las brechas sociales y las desigualdades (Favila y Lenin, 2017; Tadesco, 2014). En la actualidad, los esfuerzos por mejorar la educación formal han adquirido una fuerza significativa, permeando todos los niveles educativos, desde preescolar hasta posgrado, y abarcando los diversos ámbitos y elementos del sistema educativo mexicano (Secretaría de Educación Pública ; Secretaria de Educación Pública, 2016).

La evaluación educativa ha ofrecido las posibilidades de fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como para alcanzar los objetivos y propósitos establecidos en cualquier campo de estudio. A través de la evaluación, es posible identificar y priorizar las necesidades más urgentes que deben ser abordadas a nivel nacional, estatal, en un sector

educativo específico, en un nivel educativo determinado, así como en instituciones educativas particulares. Los actores involucrados en el ámbito educativo, como el personal docente, administrativo, los padres de familia y los alumnos, son también sujetos de evaluación. Además, las instituciones educativas mismas son evaluadas en términos de su currículo, plan de estudios, prácticas de aula y resultados de aprendizaje. Los resultados obtenidos a través de la evaluación son insumos fundamentales para la toma de decisiones, la asignación de responsabilidades, el establecimiento de metas, la definición de criterios y la implementación de acciones concretas. Incluso, los resultados de la evaluación pueden influir en la asignación presupuestaria con el fin de garantizar el avance y mejoramiento coherente, pertinente y sostenible de las instituciones educativas (CONEVAL, 2022; Fernández-Ferrer y Forés, 2018).

La información que proporciona la evaluación permite analizar comparativamente la pertinencia de los resultados educativos en relación con otros. Por ejemplo, para los directivos de las instituciones educativas, la evaluación proporciona elementos que respaldan la toma de decisiones en función de las necesidades de desarrollo institucional y, más específicamente, en relación con la gestión administrativa y directiva, con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, por su lado, obtienen información que les permite discriminar los niveles de logro y los componentes disciplinares, lo que les facilita participar activamente en la revisión del currículo y el plan de estudios. Esta participación impacta directamente en las prácticas pedagógicas dentro del aula, promoviendo mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Asimismo, los estudiantes, bajo la guía de los docentes, pueden identificar tanto sus fortalezas como las áreas en las que pueden mejorar en el desarrollo de habilidades y competencias. Esto les permite participar activamente en los procesos de mejora continua y evaluación. Por otro lado, los padres y madres de familia se mantienen informados acerca de la calidad de la educación que sus hijos reciben, lo que les permite analizar y contribuir al mejoramiento del desempeño de las instituciones en relación con los estándares esperados. Además, obtienen argumentos y criterios fundamentados para interactuar con las diversas autoridades educativas en lo que respecta a la formación de los estudiantes.

Las autoridades educativas, a su vez, reciben información valiosa para evaluar el proceso de calidad en las instituciones educativas a nivel nacional. De esta manera, están en capacidad de enfocar acciones de apoyo humano, gestión y económicas en aquellas instituciones que han tenido un desempeño deficiente o destacado, según corresponda. Por lo tanto, resulta fundamental compartir y difundir los resultados de la evaluación, ya que esta fórmula permite encaminar la educación hacia la anhelada calidad educativa (Acuña y Pons, 2016; Fernández-Ferrer y Forés, 2018; Miranda y Miranda, 2012).

No obstante, la evaluación educativa ha tendido a centrarse en acciones que parecen adoptar un enfoque determinista en la búsqueda de la calidad educativa. Este enfoque se manifiesta a través de diversas prácticas, como la acreditación de asignaturas o materias, las certificaciones de instituciones educativas, la rendición de cuentas en las escuelas, la evaluación del desempeño de estudiantes y docentes, los exámenes de ingreso y egreso, así como las calificaciones o puntajes obtenidos (De la Garza J. , 2013; Glazman, 2005; Martínez-Rizo, 2008; Ullua et al., 2013).

1.2 Evaluación como un proceso

La dimensión social e histórica de la evaluación en el ámbito educativo encuentra su justificación en la necesidad de discernir entre lo que se considera positivo y negativo, lo que impulsa a buscar mejoras y ajustes en los procesos educativos (House, 2000). A pesar de las perspectivas diversas y los desafíos asociados con la selección, jerarquización y asignación de calificaciones numéricas, la evaluación continúa siendo una herramienta válida para respaldar acciones y decisiones en la educación. Varios autores han abordado la evaluación desde enfoques diversos, ofreciendo una mirada integral a su naturaleza y propósito.

Por ejemplo, Scriven (2001) concibe la evaluación como un proceso que determina el mérito o la importancia de las cosas, lo que implica valorar la eficacia y el impacto de los programas educativos. Por otro lado, Lincon y Guba (1985) la definen como el proceso de describir una entidad para juzgar su mérito y valor, lo que enfatiza la necesidad de obtener información detallada para realizar juicios informados.

Por otro lado, Stufflebeam y Shinkfield (1987, entienden la evaluación como un proceso de obtención y suministro de información útil para juzgar entre alternativas de decisión, destacando su importancia en la toma de decisiones fundamentadas en la mejora continua del sistema educativo. Ruiz (1996) subraya que la evaluación implica un análisis estructurado y reflexivo que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, lo que destaca la importancia de la reflexión y el aprendizaje continuo en la evaluación. Popham (1990), en cambio, considera la evaluación como una actividad sistemática e inherente cuyo objetivo es determinar el valor de algo,

resaltando la necesidad de utilizar enfoques rigurosos y consistentes para obtener resultados confiables y válidos.

Finalmente, García Ramos (1989) define la evaluación como un proceso de recopilación o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos con el fin de valorarlos y tomar decisiones basadas en esa valoración, lo que enfatiza su función en la toma de decisiones basadas en evidencia.

Estos enfoques diversos en la evaluación enriquecen su comprensión y dan lugar a un diálogo enriquecedor sobre cómo optimizar los procesos educativos, garantizar la equidad y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación, como herramienta flexible y contextual, se convierte en un medio valioso para impulsar la mejora continua en el ámbito educativo, promoviendo la equidad, la calidad y la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, la evaluación en el ámbito educativo es un proceso que implica la obtención de información y su interpretación en relación con instancias de referencia o criterios deseables, con el fin de emitir un juicio de valor que oriente las acciones para mejorar los procesos, ajustar los objetivos y realizar una revisión crítica de planes, programas, métodos y recursos. Además, la evaluación busca dinamizar la vida de los programas y currículos, mejorar los espacios escolares, contribuir a las condiciones de trabajo de los docentes y fomentar el aprendizaje de los alumnos. (Castillo y Cabrerizo, 2010). La evaluación concebida como un proceso de recogida y organización de información, es importante ponerla al alcance de los participantes, puesto que tiene el potencial de contribuir significativamente a la mejora de las condiciones de trabajo de los

docentes y al aprendizaje de los estudiantes, al involucrar a los diversos sectores responsables en el sistema educativo, se fomenta la participación y la corresponsabilidad en el proceso evaluativo (Capó, et al., 2011).

La evaluación educativa debe ser considerada como un proceso sistemático en el cual se recopila tanto información cualitativa como cuantitativa para emitir juicios y valoraciones sobre distintos aspectos de la vida educativa (Desatnik, 2009; Martínez y Del Bosque, 2016). Una evaluación de procesos toma en cuenta tanto los resultados del aprendizaje como los procesos y procedimientos involucrados, adoptando una perspectiva global y personalizada. Además, reconoce que el aprendizaje ocurre de manera continua, tanto dentro como fuera del entorno escolar y, en ocasiones, incluso sin la presencia del docente. Por lo tanto, se entiende la evaluación como un seguimiento constante y una valoración continua, lo cual implica el uso de una amplia variedad de técnicas, instrumentos y fuentes de información (Yayone de Simancas, 2000; Pérez y Bustamente, 1996)

1.3 Evaluación psicológica

En cualquier ámbito del quehacer humano, se busca, de manera intrínseca, "medir" cualidades y atributos que se consideran relevantes para asignar valores cuantitativos, permitiendo así el manejo efectivo de elementos con características compartidas. La cuantificación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las disciplinas científicas, ya que posibilita enfoques metodológicos y empíricos más precisos y mejorados hacia el objeto de estudio. En el campo de la psicología, esta necesidad de establecer diferencias individuales surge y ha sido influenciada por cuatro disciplinas principales.

En primer lugar, la filosofía de la ciencia en la física renacentista ha contribuido a través de las denominadas "ciencias duras" al empleo de unidades de medida, como la duración, frecuencia y fuerza de los fenómenos mentales, psíquicos y conductuales.

En segundo lugar, la psicofisiología alemana del siglo XIX buscó establecer correspondencias entre las dimensiones físicas y psíquicas mediante enfoques biológicos. Autores como Fechner y Weber plantearon diferencias sensoriales entre valores de distintos objetos en modalidades visuales, auditivas y, especialmente, táctiles.

En tercer lugar, la influencia de Darwin, además de postular la continuidad evolutiva entre especies, supuso una continuidad psíquica en ellas. Esto generó dos líneas de investigación sobre la inteligencia: una, iniciada por Romanes y culminada por Thorndike, se centró en determinar rasgos de inteligencia en animales infrahumanos; la otra, liderada por Galton, se enfocó en establecer los determinantes de la inteligencia humana. Estos trabajos llevaron a que las situaciones problema y las pruebas de inteligencia permeasen la labor científica y profesional de los psicólogos.

En cuarto lugar, la evolución histórica de la psicología ha estado estrechamente vinculada a diversas influencias, entre ellas, la medicina, que ha dejado su impronta en términos de prácticas, vocabulario y en la concepción de estados de salud normales y trastornos mentales. Esta conexión entre ambas disciplinas ha dado lugar a la evaluación de la anormalidad y la clasificación de trastornos mentales en el ámbito psicológico (Aragón, 2011; Thorndike y Hagen, 1986).

Finalmente, en las últimas décadas, se ha puesto más énfasis en la evaluación de aspectos emocionales y sociales de las personas. Daniel Goleman, en su libro "Inteligencia Emocional" (1995), popularizó la importancia de la inteligencia emocional y su medición.

Hoy en día, con el avance de la tecnología, la evaluación psicológica ha evolucionado para incluir métodos de evaluación en línea, herramientas de evaluación basadas en computadoras y sistemas de inteligencia artificial que facilitan el proceso de medición y análisis de datos; incluyendo las de tipo mental o psicológico (Fernández-Ballesteros, 2013). Estos procesos se han desarrollado y sistematizado que se utilizan en diversos campos, como la educación, la psicología clínica, la selección de personal, la investigación y muchos otros, con el fin de guiar la toma de decisiones e intervenciones específicas (Forns, et al., 1998).

1.3.1 Tipos de pruebas

Las pruebas o test psicológicos constituyen procedimientos que abarcan una variedad de situaciones, ya sean problemáticas o no, y su propósito principal es medir las diferencias individuales en relación con distintos rasgos, conductas, cualidades, capacidades, destrezas o atributos. Estas pruebas pueden clasificarse en dos categorías principales: psicométricos y proyectivos. Los psicométricos se caracterizan por utilizar medidas objetivas y muestras representativas de conductas, lo que permite una sistematización precisa y el establecimiento de normas comparativas para describir el desempeño o la ejecución en términos de puntajes. Además, estas pruebas psicométricas son utilizadas para realizar inferencias y predicciones sobre el comportamiento futuro del individuo evaluado (Aragón, 2011).

El uso generalizado de pruebas psicológicas en diversos ámbitos, como la clínica, la educación y el trabajo, ha sido impulsado por las crecientes demandas sociales y la necesidad de medir características individuales de manera objetiva y precisa (Fernández-Ballesteros, 2013). A lo largo del tiempo, se han desarrollado diversas técnicas evaluativas, pero las pruebas psicológicas han prevalecido como una herramienta clave en la evaluación de habilidades y rasgos individuales.

En el ámbito clínico, las pruebas psicológicas desempeñan un papel fundamental en la evaluación del estado emocional y cognitivo de los pacientes. Estas evaluaciones facilitan el diagnóstico de trastornos mentales y el diseño de planes de tratamiento efectivos, contribuyendo así al bienestar y la salud mental de los individuos. En el ámbito educativo, las pruebas permiten identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Esta información guía la toma de decisiones pedagógicas y la implementación de intervenciones específicas para fomentar el desarrollo académico de los alumnos.

El uso de pruebas psicológicas encuentra sus orígenes en dos eventos importantes. En primer lugar, en 1905, Binet y Simon crearon la Escala Métrica de la Inteligencia, el primer test psicométrico diseñado para evaluar la inteligencia y que introdujo el concepto de edad mental a la psicología. Este hito generó una gran cantidad de investigaciones en torno a la relación entre la edad cronológica y el rendimiento intelectual de los individuos. En segundo lugar, durante la Primera Guerra Mundial en 1917, Estados Unidos enfrentó la necesidad de reclutar y seleccionar a jóvenes para el servicio militar. Surgió entonces la demanda de pruebas rápidas y de aplicación colectiva que tuvieran en cuenta la escolaridad

de los individuos. En respuesta, Yerkes y Terman diseñaron dos tests: el Alpha Army para personas con escolaridad y el Beta Army para los analfabetos.

Desde entonces, el desarrollo de pruebas psicológicas ha sido exponencial, y actualmente se pueden agrupar en diversas categorías (Hogan, 2015):

- a) Las pruebas de capacidad mental son instrumentos utilizados para medir la capacidad de un individuo en áreas que se consideran representativas de situaciones problemáticas, con el objetivo de identificar si la persona cuenta con la habilidad necesaria para desempeñar ciertas tareas profesionales o académicas. Estas pruebas evalúan diversas funciones cognitivas, tales como la memoria, la visualización espacial, la comprensión verbal y el razonamiento lógico. Se engloban en esta categoría tanto pruebas de inteligencia de aplicación grupal como pruebas de inteligencia de aplicación individual.
- b) Las pruebas de rendimiento, enfocadas en la evaluación del nivel o habilidad de los estudiantes en dominios específicos, como matemáticas, lenguaje, ciencias, entre otros. Estas pruebas permiten conocer el grado de dominio que el estudiante tiene en una materia particular y son ampliamente utilizadas en el ámbito educativo para identificar fortalezas y áreas de mejora en el aprendizaje de los alumnos.
- c) Las pruebas de personalidad, diseñadas para medir la consistencia del comportamiento de los individuos y los rasgos o cualidades que los hacen únicos. Este tipo de pruebas incluye inventarios, listas de verificación y pruebas proyectivas, que permiten obtener una visión más completa de la personalidad y el perfil psicológico de cada individuo.

d) Las pruebas de intereses vocacionales, usadas para medir las preferencias y opiniones favorables que un individuo tiene hacia ciertas actividades y campos laborales, con el objetivo de fundamentar la elección de una carrera o profesión acorde a sus intereses y habilidades. Estas pruebas son útiles en el proceso de orientación vocacional y pueden ayudar a los individuos a tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional.

e) Las pruebas neuropsicológicas, usadas para medir el funcionamiento del sistema nervioso y el cerebro cuando se sospecha la presencia de daño neurológico. Estas evaluaciones permiten estimar el grado, la localización y el pronóstico del daño cerebral y son de gran importancia en el diagnóstico y tratamiento de trastornos neurológicos y lesiones cerebrales. Además, estas pruebas también pueden utilizarse en la investigación científica para estudiar el papel del cerebro en diversas funciones cognitivas y emocionales.

1.4 Evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica o psicoeducativa, como una especialización de la evaluación psicológica, despliega un enfoque integral para comprender el funcionamiento cognitivo, académico, social, emocional, conductual, comunicativo y adaptativo de un individuo en el contexto educativo. Este tipo de evaluación abarca un amplio rango de edades, desde el nivel preescolar hasta la educación universitaria y posgrado. Su principal objetivo es analizar y entender las necesidades académicas y de aprendizaje de los estudiantes, considerando la dimensión psicológica que influye en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, y contribuyendo así a mejorar la planificación y desarrollo de los procesos didácticos (Irigoyen, et al., 2011).

Es esencial que, la evaluación psicopedagógica no debe limitarse únicamente a la obtención de resultados académicos, sino que también debe incluir el análisis de las rutas que conducen al aprendizaje y una reflexión crítica sobre lo aprendido. En este proceso, es fundamental la participación de todos los actores involucrados en las situaciones educativas evaluadas, incluyendo docentes, estudiantes, padres y personal de apoyo educativo (Capó, et al., 2011). De esta manera, la evaluación psicopedagógica se convierte en una herramienta colaborativa que promueve el enriquecimiento de la experiencia educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.

La sensibilidad hacia las diferencias individuales es un aspecto clave en la evaluación psicopedagógica. Cada estudiante posee habilidades, actitudes, conocimientos previos y ritmos de aprendizaje únicos. Por tanto, la evaluación debe documentar cuidadosamente estas particularidades para diseñar planes, programas y estrategias de enseñanza que se ajusten de manera congruente a las características evaluadas (Desatnik, 2009). El objetivo es proporcionar un entorno de aprendizaje personalizado y significativo que responda a las necesidades y potencialidades de cada estudiante, facilitando así su desarrollo académico y emocional.

En el marco de la evaluación psicopedagógica, se emplean actividades de asignación cuantitativa a objetos, procesos y atributos (Aragón, 2011). Sin embargo, esta evaluación también implica considerar otros factores esenciales, especialmente aquellos relacionados con el entorno educativo. A continuación, se describen los principales componentes que intervienen en este proceso:

1. Demarcación del objeto o situación a evaluar, esta etapa implica la identificación clara de los objetos de evaluación, que pueden ser saberes declarativos, procedimentales, actitudinales, capacidades o competencias. Es fundamental establecer con precisión qué aspectos del aprendizaje y desarrollo del estudiante serán evaluados.
2. Uso de criterios, para la evaluación provienen del programa o currículo educativo, y orientan el proceso evaluativo. Asimismo, se emplean indicadores para guiar la recolección de información y generar un juicio de valor sobre el desempeño del estudiante.
3. Sistematización de información, para obtener la información necesaria, se utilizan diversos procedimientos e instrumentos que han sido seleccionados cuidadosamente con base en su pertinencia y eficacia. Esta etapa es esencial para recopilar datos relevantes y significativos sobre el objeto de evaluación.
4. Construcción de una representación fidedigna, que logre una representación lo más precisa posible del objeto de evaluación. La objetividad de la evaluación se sustenta en la claridad y precisión en la definición de los criterios y los indicadores, así como en la confiabilidad y validez de los procedimientos e instrumentos empleados para medir la presencia o ausencia de los indicadores teóricamente definidos.
5. Emisión de juicios: A partir de la confrontación entre los criterios definidos en las intenciones educativas y los indicadores recopilados, se emiten juicios sobre el nivel de logro alcanzado por el estudiante en relación con los objetivos evaluados.
6. Toma de decisiones: Los juicios construidos durante la evaluación permiten tomar decisiones pedagógicas, que buscan ajustar y mejorar las situaciones de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, se toman decisiones de índole social-institucional, que pueden llevar

a la calificación, acreditación, certificación y promoción del estudiante en el ámbito educativo (Díaz-Barriga, 1994; Díaz-Barriga, 2001; Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

La evaluación psicopedagógica, como un proceso integral que incorpora diversos componentes, desempeña un papel crucial en el ámbito educativo. Mediante una metodología rigurosa y fundamentada, esta evaluación se enfoca en obtener una comprensión profunda y holística del desarrollo y aprendizaje del estudiante. Asimismo, busca identificar y comprender las habilidades cognitivas, académicas, sociales, emocionales, conductuales y comunicativas del estudiante. Al analizar estos aspectos en conjunto, se logra obtener una visión completa del perfil del estudiante, lo que permite a los educadores abordar sus necesidades y potencialidades de manera integral.

Además, esta evaluación no se limita únicamente a medir resultados académicos, sino que también considera las rutas de aprendizaje utilizadas por el estudiante. Esto implica una reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que favorece el diseño de estrategias educativas más efectivas y personalizadas.

Otro aspecto fundamental de la evaluación psicopedagógica es su enfoque en el desarrollo académico y personal del estudiante, al comprender sus fortalezas y áreas de mejora, se pueden diseñar intervenciones y apoyos específicos que promuevan su crecimiento y bienestar. Esto no solo contribuye a un mejor rendimiento académico, sino también a una formación integral que fomente la autonomía, la autoestima y la capacidad para enfrentar los desafíos de la vida.

Finalmente, la evaluación psicopedagógica no solo beneficia al estudiante, sino también a los docentes y a la comunidad educativa en su conjunto, al proporcionar

información precisa y detallada sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, esta evaluación facilita la toma de decisiones pedagógicas informadas y orientadas a la mejora continua.

1.5 Evaluación educativa

La evaluación educativa tiene sus raíces en los primeros años del siglo XX, específicamente en Estados Unidos, donde se vio influenciada por las ideas de progreso, la administración científica y la búsqueda de eficiencia social. En esa época, el modelo de los objetivos de aprendizaje comenzó a impactar el desarrollo curricular y su evaluación, estableciendo una conexión más estrecha entre lo que se esperaba que los estudiantes aprendieran y cómo se mediría ese aprendizaje (De la Garza, 2004, Shepard, 2006).

A medida que avanzaban las décadas, la evaluación educativa se convirtió en una poderosa herramienta tecnológica, acompañada de diseños experimentales, que se convirtieron en la metodología tradicional para evaluar el rendimiento educativo. En este contexto, el término "evaluación" se asociaba principalmente con medición, pruebas o exámenes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje. La expansión educativa en las décadas de los cincuenta y sesenta planteó nuevas preocupaciones, como la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio de los programas educativos. Esto condujo a la implementación de sistemas de información y procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social, con el objetivo de asegurar la eficacia y eficiencia de los recursos invertidos en educación.

A finales de los años sesenta, comenzó a surgir una crítica al modelo tradicional de evaluación, cuestionando su enfoque centrado en la medición y pruebas estandarizadas.

Esta crítica dio lugar a nuevas formas de evaluar las innovaciones educativas, buscando una evaluación más integral que considerara aspectos más amplios del proceso educativo, como la calidad del aprendizaje, la participación del estudiante y el impacto en el desarrollo personal y social (Scriven, 1967; Stake, 1967).

En la siguiente década, la década de 1970, se produjo un cambio significativo en el enfoque de la evaluación educativa, alejándose del énfasis exclusivo en las pruebas estandarizadas y abriendo camino a enfoques más holísticos y contextuales. Surgieron enfoques como la evaluación formativa, que busca proporcionar retroalimentación continua para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación centrada en los resultados, que busca evaluar el impacto de los programas educativos en los resultados deseados.

La evaluación de los aprendizajes es un proceso fundamental en el ámbito educativo, que implica observar, recopilar y analizar información relevante sobre el progreso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Su objetivo principal es reflexionar sobre el desempeño de los estudiantes, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la clasificación de los tipos de evaluación, existen diversas propuestas que se basan en diferentes criterios. Una de las clasificaciones más comunes se realiza según la finalidad o función de la evaluación.

1.5.1 Diagnóstica, formativa y sumativa

La evaluación educativa se estructura en tres finalidades esenciales: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se lleva a cabo antes de que inicie un

proceso educativo y busca obtener información sobre los conocimientos previos, habilidades y necesidades de los estudiantes (Jorba y Casellas, 1997). Este tipo de evaluación puede tener dos enfoques: inicial y puntual. La evaluación inicial se aplica al inicio del proceso educativo para tener una visión general del nivel de competencia del grupo de estudiantes, mientras que la evaluación puntual se enfoca en evaluar individualmente a cada estudiante para identificar sus características específicas (Rosales, 1991).

La evaluación diagnóstica es de gran importancia, ya que permite al docente conocer el punto de partida de sus estudiantes y ajustar sus estrategias pedagógicas para satisfacer sus necesidades particulares (Luchetti y Berlanda, 1998). No se trata de calificar a los estudiantes, sino de proporcionar información relevante al docente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de evaluación se enfoca en determinar si los estudiantes poseen los conocimientos previos necesarios para asimilar los nuevos contenidos de manera significativa (Jorba y Casellas, 1997). También se considera el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición para aprender (afectivo-motivacional) en relación con los temas de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica inicial se ha interpretado de manera dual, vinculada a dos enfoques teóricos distintos. La primera interpretación se centra en obtener información precisa sobre la adecuación de las capacidades cognitivas de los estudiantes en relación con el programa pedagógico al que se incorporarán. Esta evaluación puede llevar a dos tipos de resultados: aquellos estudiantes que demuestran ser cognitivamente competentes y pueden

ingresar sin problemas al proceso escolar correspondiente, y aquellos que muestran no poseer las aptitudes cognitivas mínimas necesarias para abordar con éxito el proceso. En este último caso, pueden tomarse medidas para modificar la programación para una mejor adecuación entre la capacidad cognitiva y el programa escolar, o bien ofrecer cursos propedéuticos o remedial para prepararlos adecuadamente o excluirlos del ingreso al ciclo educativo (Miras y Solé, 1990).

La evaluación formativa, también conocida como evaluación para el aprendizaje, es un enfoque esencial en el ámbito educativo que se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo principal proporcionar información continua y significativa durante el desarrollo del curso o programa (Martínez rizo, 2009; Martínez rizo, 2010). Su propósito no se limita únicamente a la calificación de los estudiantes, sino que va más allá, buscando mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico a medida que avanza el proceso educativo.

Uno de los principales pilares de la evaluación formativa es la retroalimentación o feedback, que implica proporcionar información y comentarios sobre el desempeño de los estudiantes en tiempo real. La retroalimentación efectiva es clave para que los estudiantes comprendan sus fortalezas y áreas de mejora, y puedan realizar ajustes y mejoras en su proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Joya, 2019). Esta retroalimentación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también proporciona información valiosa al docente sobre la efectividad de sus estrategias pedagógicas, permitiéndole realizar modificaciones y adaptaciones para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes.

La evaluación formativa se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo y dinámico, y que los estudiantes pueden mejorar y progresar con la orientación adecuada. Por lo tanto, esta evaluación se enfoca en identificar las necesidades individuales de los estudiantes y en adaptar las prácticas de enseñanza para satisfacer esas necesidades (Black y Wiliam, 1998). Además, la evaluación formativa fomenta la autorregulación y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, ya que les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su progreso y tomar decisiones para mejorar (Pacheco, 2019).

Un aspecto fundamental de la evaluación formativa es la utilización de diversos tipos de evidencias o fuentes de información para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Estas evidencias pueden incluir desde pruebas escritas y exámenes hasta proyectos, trabajos prácticos, presentaciones y discusiones en clase (Black y Wiliam, 2009). Al considerar múltiples fuentes de evidencia, se obtiene una visión más completa y holística del aprendizaje del estudiante, lo que ayuda a tomar decisiones más informadas y precisas sobre las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Joya, 2019; Pacheco, 2019).

Por otro lado, la evaluación sumativa es una parte fundamental del proceso educativo que se enfoca en proporcionar una "valoración del producto" o resultado final de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Popham, 2008). Uno de los propósitos principales de la evaluación sumativa es determinar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en relación con los criterios de aprendizaje establecidos, lo que permite tomar decisiones informadas sobre la acreditación, promoción o certificación de los alumnos (Stufflebeam, 2003). Es decir, se utiliza para medir el rendimiento y los resultados obtenidos en función

de los objetivos educativos propuestos, y así determinar si los estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades esperados al final del período de enseñanza.

Esta evaluación proporciona información relevante para la gestión y mejora de la calidad educativa, ya que se utiliza para evaluar el desempeño de los docentes, el currículo y los programas educativos en su conjunto (Stufflebeam, 2003). Los resultados de la evaluación sumativa pueden influir en la toma de decisiones sobre la continuidad de programas, la asignación de recursos, la implementación de políticas educativas y la evaluación de la efectividad de la institución educativa en general.

1.5.2 Cualitativa y cuantitativa

Otra forma de clasificar la evaluación educativa se basa en el enfoque metodológico, el cual ha sido históricamente influenciado por las ciencias naturales y ha adoptado un paradigma cuantitativo que prioriza la medición y la exactitud. Sin embargo, en el ámbito de las ciencias sociales, comenzaron a surgir críticas y limitaciones respecto a este enfoque, ya que no era adecuado para comprender y explicar fenómenos y hechos sociales que requerían una construcción teórica diferente. Es así como surge el paradigma naturalista, que se orienta hacia una perspectiva cualitativa y busca superar las limitaciones del paradigma positivista, especialmente en las ciencias sociales.

En este sentido, han surgido dos enfoques para abordar la evaluación educativa. Por un lado, el enfoque cuantitativo, que ha sido respaldado por autores como (Tyler, 1960); (Thorndike, 1928); (Skinner, 1975); (Gagné, 1993) entre otros, su enfoque educativo se enmarca en: a) alcanzar un repertorio de objetivos, b) la organización escolar está orientada hacia una mayor eficacia, con el objeto de lograr mejoras progresivas en las metas y

métodos, c) el currículo está centrado en la estructura de las disciplinas, d) el profesor es un instructor especialista de su materia y c) la función principal de la evaluación es medir, jerarquizar y seleccionar, dando prioridad al rigor sobre la riqueza evaluativa; por lo que a medida que se va ascendiendo en los diferentes niveles educativos, la evaluación va eliminando estudiantes hasta quedar pocos en el vértice, es una concepción piramidal de la educación.

Desde una perspectiva cualitativa, diversos autores como Dewey (1975), Stake (1995), Stenhouse (1998), entre otros, han desarrollado un enfoque educativo que se diferencia de la perspectiva cuantitativa en varios aspectos. Este enfoque cualitativo pone énfasis en el desarrollo personal y social del estudiante, la flexibilidad en programas y métodos, y el enfoque centrado en el estudiante y sus necesidades individuales, sentimientos, intereses y estilos de aprendizaje.

En este enfoque, el profesor juega un papel de monitor y facilitador en el proceso de aprendizaje, brindando un ambiente de apoyo para que los estudiantes puedan explorar y construir su propio conocimiento (Dewey, 1975). La evaluación en este enfoque se concibe como una herramienta para el diagnóstico y el "feedback" continuo, con el objetivo de mejorar el rendimiento del estudiante y guiar su desarrollo académico y personal (Stake, 1995).

Una característica fundamental del enfoque cualitativo es la concepción de la educación como un proceso permanente y continuo, en lugar de centrarse en la selección y jerarquización de estudiantes. Se busca crear un entorno educativo inclusivo que permita a

cada estudiante alcanzar su máximo potencial de desarrollo, sin dejar a nadie atrás (Stenhouse, 1998).

Tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo ofrecen aportes valiosos a la evaluación educativa. Mientras lo cuantitativo proporciona conocimiento sobre el grado en que se han alcanzado los objetivos y permite realizar comparaciones, lo cualitativo brinda información detallada y contextualizada sobre la acción didáctica, permitiendo una retroalimentación más rica y significativa para la mejora del proceso educativo (Sacristán, 1993).

La evaluación cuantitativa se ha mantenido como un esquema predominante en los estudios durante muchos años, ya que se centra exclusivamente en la cantidad de productos y resultados obtenidos. Este tipo de evaluación se basa en factores de medición que permiten determinar el nivel de conocimientos de un estudiante, y es llevada a cabo por el docente mediante el uso de técnicas e instrumentos como pruebas escritas, orales o de ejecución. Estos instrumentos se utilizan para comprobar y valorar el logro de los objetivos establecidos en cada área o asignatura del plan de estudio.

Los principales propósitos de la evaluación cuantitativa son, a) Determinar el grado de cumplimiento de los objetivos programados en un curso. b) Asignar calificaciones o puntajes determinados para medir el aprendizaje. c) Tomar decisiones administrativas en relación con la promoción, revisión y certificación de los estudiantes. d) Evaluar la efectividad del proceso de aprendizaje en términos de resultados cuantificables. e) Informar a los padres o representantes acerca del desempeño del estudiante.

Este tipo de evaluación se caracteriza por ser unidireccional y establecer patrones generalizadores aplicables a toda una población. En este proceso, el docente desempeña el papel de experto y es quien lleva a cabo la evaluación. Por lo tanto, el único sujeto evaluado es el estudiante que aprende, y las calificaciones obtenidas tienen repercusiones principalmente en aspectos administrativos y numéricos.

Mientras que, la evaluación cualitativa describe e interpreta los procesos que tienen lugar en todo el entorno educativo, considerando todos los elementos que intervienen, y dando prioridad a las actividades realizadas y no a la consecución de los objetivos, es decir, prioriza la calidad sobre cantidad. Entonces luego se caracteriza por 1) ser multidireccional, 2) ser individualizada, 3) evalúa todos los factores y actores que participan en el proceso enseñanza aprendizaje, 4) está presente en cada una de las fases del proceso, 5) sus fines son pedagógicos ya que diagnostica, informa, reorienta, valora y verifica logros.

Por lo anterior, la evaluación cuantitativa como la cualitativa tienen su propia utilidad y no deben considerarse como enfoques excluyentes. Cada una ofrece información valiosa sobre el proceso educativo y tiene su ámbito de aplicación específico. Mientras la evaluación cuantitativa puede proporcionar datos cuantificables para tomar decisiones administrativas, la evaluación cualitativa brinda una perspectiva más rica y profunda sobre el desarrollo de habilidades y el aprendizaje significativo de los estudiantes

En contraste, la evaluación cualitativa se enfoca en describir e interpretar los procesos y experiencias educativas en detalle. Es especialmente valiosa para comprender el desarrollo personal y social de los estudiantes, sus intereses, estilos de aprendizaje y

habilidades, permitiendo una visión holística y enriquecedora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ambos enfoques tienen sus fortalezas y limitaciones, y su elección dependerá del propósito específico de la evaluación y las preguntas que se buscan responder. En lugar de considerarlos como opuestos, es adecuado verlos como enfoques complementarios que se pueden utilizar de manera conjunta para obtener una visión más completa. Al reconocer la importancia y el valor de ambas tendencias, se promueve una evaluación educativa más integral y equilibrada. Ningún enfoque tiene el monopolio de "las respuestas correctas", y la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos en la evaluación puede enriquecer la toma de decisiones y contribuir al continuo mejoramiento de la calidad educativa.

1.6 La evaluación como una función profesional importante para el psicólogo

En la actualidad, la actividad de la evaluación psicológica ha experimentado una significativa expansión. Las pruebas psicológicas se emplean con mayor frecuencia para evaluar a individuos, grupos e instituciones, con el propósito de obtener información sobre sus áreas de oportunidad y fortalezas, así como para plantear tratamientos o intervenciones. En diversos contextos como escuelas, clínicas, empresas y hospitales, las evaluaciones psicológicas son solicitadas para ayudar a aquellos individuos que presentan problemas de aprendizaje, conducta o emocionales. También se utilizan para la selección o capacitación de personal, y para brindar apoyo a los tratamientos médicos (Aragón, 2011).

De esta manera, la evaluación por parte de psicólogo adquiere una gran importancia, ya que se reconoce que para llevar a cabo una intervención psicológica exitosa y eficaz, es imprescindible realizar previamente una evaluación que proporcione al psicólogo los datos

necesarios. De este modo, se logra una mejor planificación y, como consecuencia, se obtienen beneficios más significativos para el individuo o para la institución implicada.

En el ámbito médico, la evaluación psicológica desempeña un papel relevante en el apoyo a tratamientos médicos y en la mejora de la calidad de vida de los pacientes. La detección temprana de factores psicológicos que pueden influir en el tratamiento y recuperación de enfermedades es fundamental para brindar una atención integral a los pacientes. Los psicólogos que trabajan en entornos médicos u hospitalarios evalúan aspectos como el nivel de estrés, la ansiedad y la depresión, que pueden afectar la adherencia al tratamiento y la recuperación de enfermedades crónicas. Además, la evaluación psicológica también es útil para evaluar la capacidad cognitiva y funcional de los pacientes, lo que ayuda a diseñar estrategias de intervención para mejorar su calidad de vida y bienestar emocional (López, 2018).

En el ámbito laboral, las evaluaciones psicológicas son utilizadas para seleccionar y capacitar al personal de manera efectiva; las pruebas de habilidades, aptitudes y competencias permiten a los empleadores identificar candidatos con el perfil más adecuado para un puesto específico, lo que reduce la rotación de personal y mejora la eficiencia en el trabajo. Además, son útiles para el desarrollo profesional y la capacitación del personal en el ámbito laboral. Al identificar las áreas de mejora y los puntos fuertes de los empleados, los gerentes y líderes pueden ofrecer capacitación y programas de desarrollo que fomenten el crecimiento profesional y el compromiso con la empresa (Martínez, 2021).

En el campo clínico, es un componente esencial para el diagnóstico y tratamiento de trastornos mentales y emocionales. Los profesionales de la psicología utilizan una variedad

de instrumentos, como entrevistas clínicas, pruebas de personalidad y escalas de evaluación, para obtener información detallada sobre la sintomatología y el funcionamiento psicológico del individuo. En estos contextos permite identificar patrones de comportamiento y pensamientos disfuncionales que puedan estar afectando la salud mental del individuo y poder ofrecer un diagnóstico preciso para establecer un plan de tratamiento adecuado, ya sea a través de terapia individual, terapia grupal o incluso la prescripción de medicamentos en colaboración con profesionales de la medicina (Molina, 2018).

En el ámbito educativo, juega un papel fundamental para identificar y apoyar a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, problemas de conducta o desafíos emocionales. Mediante la aplicación de pruebas y cuestionarios, los psicólogos educativos pueden obtener un panorama completo del rendimiento académico y emocional de los estudiantes, lo que les permite diseñar planes de intervención individualizados y ofrecer apoyo oportuno para mejorar su bienestar y desempeño académico (Gómez, 2019).

Además, la evaluación psicológica en el ámbito educativo también es valiosa para identificar estudiantes con mayor grado de desarrollo. Mediante pruebas de aptitud y talento, los psicólogos pueden recomendar programas educativos enriquecidos y adaptados a las necesidades de estos estudiantes, promoviendo así un desarrollo óptimo de sus habilidades y potencial (Hernández, 2020). Incluso para aquellos psicólogos que enfocan su labor en la mejora de las relaciones educativas, la evaluación aporta vertientes para intervenir en los modos de enseñanza, y aprendizaje.

No obstante, la evaluación en psicología no solo refiere al diagnóstico, es decir, a detectar la presencia de un estado, un conocimiento, una patología, etc., de acuerdo con el

campo en donde se esté evaluando; sino a todo un proceso cuya meta consiste en identificar, rotular, seleccionar, plantear objetivos, intervenir, pronosticar y volver a evaluar si los objetivos planteados se alcanzaron; su finalidad estriba sobre todo en su utilidad para la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, la evaluación psicológica va más allá de simplemente aplicar pruebas o instrumentos para conocer el estado actual de un individuo o grupo en relación con algún atributo o problema psicológico. En realidad, este es solo el primer paso de un proceso más amplio que implica una toma de decisiones integral. Esta toma de decisiones incluye seleccionar y establecer objetivos, para elegir las técnicas y estrategias adecuadas para la intervención, realizar una evaluación continua para verificar el progreso hacia los objetivos establecidos y detectar posibles obstáculos en su consecución, así como evaluar finalmente si se han alcanzado las metas deseadas (Aragón, 2011)

Es importante comprender que la evaluación no se trata de un fin en sí misma, sino que tiene un propósito práctico y está al servicio de la disciplina de la psicología. Su objetivo principal no es simplemente explicar, sino buscar medidas prácticas que guíen la intervención. La evaluación proporciona información valiosa para la toma de decisiones, permitiendo al psicólogo adaptar las intervenciones para satisfacer las necesidades individuales de cada cliente y lograr resultados efectivos.

En este sentido, la evaluación psicológica se convierte en un esencial para el psicólogo, ya que proporciona una base sólida y fundamentada para desarrollar estrategias efectivas y abordar de manera adecuada los desafíos que enfrentan los individuos. Al ser un proceso continuo y dinámico, la evaluación permite al psicólogo ajustar y refinar sus

enfoques a medida que avanza el tratamiento o intervención y se obtiene nueva información sobre el individuo o institución. Como mínimo, el proceso de evaluación supone que la conducta a evaluar por medio de algún instrumento específico es una muestra de los repertorios de conducta que el evaluado posee; representa lo que el individuo ha aprendido como resultado de su interacción con el entorno social (Aragón, 2011).

2 Inserción del examen como evaluación en la educación

En las últimas décadas, ha sido evidente el incremento en la aplicación de exámenes dentro del ámbito educativo, y en muchos casos, se ha utilizado el término "evaluación" para referirse a dichos exámenes. Esto se debe a que la mayoría de las evaluaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional, han sido llevadas a cabo a través de pruebas o instrumentos que buscan medir el logro de determinados objetivos educativos. Sin embargo, esta tendencia plantea interrogantes importantes que requieren atención y reflexión. En primer lugar, es esencial cuestionar el propósito y el significado que se ha atribuido al examen dentro de los sistemas escolares. ¿Qué función cumple realmente el examen en el contexto educativo? ¿Se limita simplemente a medir el conocimiento adquirido por los estudiantes, o debería tener un rol más amplio en el proceso de aprendizaje?

Además, surge la interrogante sobre qué tipo de examen es el más adecuado para permitir una verdadera demostración y aplicación de lo aprendido. En otras palabras, ¿los exámenes tradicionales con preguntas cerradas son suficientes para evaluar la comprensión profunda y la capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales? O, ¿sería necesario considerar otros enfoques y formatos de evaluación que fomenten una comprensión más integral del aprendizaje?

Para comprender las posibles respuestas, es fundamental recordar que, en México, la evaluación educativa tiene como objetivo mejorar el aprendizaje y sus resultados en el ámbito educativo, y esta responsabilidad ha sido principalmente asignada a los maestros, a menudo de forma individual.

Inicialmente, los maestros utilizaban pruebas de aprendizaje de tipo objetivo, proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que, aunque básicas, tenían la ventaja de ser homogéneas. En la década de los setenta, se comenzaron a desarrollar evaluaciones para una gran población de estudiantes, utilizadas para determinar el ingreso a la educación secundaria y posteriormente para valorar el aprendizaje en educación primaria. Con este propósito, se crearon pruebas estandarizadas que se aplicaron a muestras nacionales de alumnos.

Fue en los años noventa cuando el gobierno mexicano implementó nuevas acciones de evaluación que incluían exámenes diagnósticos estandarizados para medir las habilidades de procesamiento de información expresadas a través del lenguaje verbal, matemático y abstracto en los estudiantes. Un ejemplo de esto es el Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria (IDANIS). También se realizaron pruebas de aprendizaje para evaluar programas destinados a abatir el rezago educativo en la educación básica. (Granja, 2000; Pineda, 2000; Ávila Díaz, 2005).

En la segunda mitad del siglo XX, México inició el desarrollo de pruebas estandarizadas, y un ejemplo de ello es el trabajo realizado en la Facultad de Medicina de la UNAM. En la década de los sesenta, se creó un banco de reactivos de opción múltiple para el examen de titulación de la carrera de Médico Cirujano, que era calificado por computadora.

Por otro lado, la Facultad de Ingeniería también tomó medidas para la evaluación de sus alumnos. Desde 1976, se incluyeron pruebas diagnósticas para los nuevos estudiantes, particularmente en matemáticas, y los resultados de estas pruebas eran entregados a los

maestros, al coordinador de la carrera, al director de la división y a la dirección de la Facultad. Asimismo, se desarrolló un banco de reactivos que servía de apoyo a los profesores para mejorar sus propias evaluaciones. Se implementó un programa de calificación que permitía manejar diversos tipos de reactivos, como opción múltiple, falso o verdadero, jerarquización, relación de columnas e incluso preguntas de respuesta abierta breve (Sánchez y Martínez, 2020).

Uno de los datos más relevantes es el referente al examen de selección para ingresar a la UNAM, tanto a nivel de bachillerato como de licenciatura. Estos procesos se volvieron cada vez más complejos y delicados debido al aumento significativo en el número de aspirantes y la insuficiencia de lugares disponibles cada año.

Para abordar esta problemática, la UNAM tomó medidas significativas en 1963 al establecer un área especializada, dirigida por la Dra. Emma Dolujanof, quien desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de pruebas de ingreso. Estas pruebas fueron sometidas a evaluaciones psicométricas que demostraron niveles de confiabilidad excelentes, e incluso mostraron grados de equivalencia e igualación comparables a las técnicas modernas (Martínez-Rizo, 2001, Díaz-Barriga, 2002).

Los esfuerzos de esta área de la UNAM continuaron bajo la supervisión de la Dirección General de Planeación y sentaron las bases para la creación del CENEVAL en 1994. Desde su inicio, el CENEVAL se ha destacado como pionero en el campo de las pruebas estandarizadas en México. Otras Instituciones de Educación Superior (IES), tanto privadas como públicas, también comenzaron a desarrollar sus propias pruebas de ingreso durante los años setenta. Sin embargo, en muchos casos, estas instituciones no llevaron a

cabo un control sistemático de las propiedades psicométricas de las pruebas, lo que les impidió realizar análisis comparativos o longitudinales de los resultados obtenidos.

En contraste, algunas instituciones privadas, como el ITESM y la Universidad de las Américas, optaron por utilizar los servicios de la Oficina establecida por el College Board en Puerto Rico en 1963. Contrataron la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) para propósitos de selección de estudiantes que aspiraban a ingresar al nivel de licenciatura (Martínez-Rizo, 2001; Meneses, 1996).

Por lo anterior, es que, en la última década del siglo XX, México experimentó un avance significativo en la elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas. Como se mencionó anteriormente, la creación del CENEVAL marcó un punto de inflexión en la educación media superior y superior al introducir pruebas estandarizadas para el ingreso a estas instituciones. Este proceso de modernización también alcanzó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1995, incorporando la evaluación de alumnos en el nivel educativo básico (SEP, 1996).

El uso cada vez más extendido de pruebas estandarizadas también llevó a México a participar activamente en proyectos internacionales de evaluación a principios de los años 2000. Entre estos proyectos destacan las pruebas estandarizadas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Para principios del siglo XXI, la tendencia a extender la evaluación educativa en México continuó, y el país siguió participando en proyectos internacionales. En este contexto, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) con el propósito de gestionar y sistematizar las evaluaciones educativas en las treinta y dos entidades federativas del país. Al mismo tiempo, la Dirección General de Evaluación (DGE) amplió la difusión de los resultados de las pruebas de aprendizaje que aplicaba cada año el programa de Carrera Magisterial, con el objetivo de brindar información sobre los factores que afectaban o contribuían al rendimiento escolar de los estudiantes.

Con la creación del INEE, el terreno de la evaluación educativa en el nivel básico quedó prácticamente cubierto, ya que asumió diversas responsabilidades importantes. En primer lugar, se encargó de modificar y planificar la aplicación de las pruebas de lectura y matemáticas, que previamente había desarrollado la DGE, para cumplir con la evaluación del sistema nacional de educación básica. En segundo lugar, el INEE se hizo responsable de las evaluaciones internacionales en las que México participaba, destacando la prueba PISA.

Además, el INEE inició el desarrollo de modelos de evaluación para las escuelas de educación básica y asumió la tarea de difundir los resultados de las evaluaciones y promover la evaluación de calidad en todo el país. Con estas acciones, se buscaba fortalecer la cultura de la evaluación en el ámbito educativo y fomentar el uso de la información obtenida para mejorar la calidad y equidad en la educación mexicana (Martínez Rizo, 2001)

Durante la última década, una de las acciones más importantes para mejorar la calidad de la evaluación educativa en los niveles básico y medio superior en México fue la implementación de la reforma educativa en 2013. Esta reforma dio origen al Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), que se estableció como una garantía para

asegurar la calidad de la educación en el país. El SNEE está conformado por autoridades educativas a nivel federal y estatal, así como por lo que fue el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entre otros actores relevantes en el ámbito educativo (López, 2017; Horbath y García, 2014; OCDE, 2012).

El INEE, antes de su extinción, desempeñó un papel fundamental en el SNEE al centrar sus esfuerzos en la difusión de los resultados de las evaluaciones y en la emisión de directrices para mejorar las políticas educativas. Para el año 2020, el INEE tenía metas específicas, que incluían el desarrollo de evaluaciones que proporcionaran información y conocimiento sobre el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, el funcionamiento de las escuelas y la pertinencia de los programas educativos. Además, se enfocó en la regulación de procesos de evaluación para asegurar que fueran rigurosos, confiables, válidos y justos. Asimismo, trabajó en el desarrollo de sistemas de información e indicadores que permitieran el seguimiento y análisis de la problemática educativa en el país (INEE, 2015).

En el nivel superior de educación en México, también se han implementado cambios significativos para mejorar la forma de evaluación. En lugar de depender exclusivamente de las instituciones educativas para llevar a cabo la evaluación, ahora se cuenta con organismos e instancias especializadas que se encargan de este proceso.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) son dos de los principales actores en la evaluación de la educación superior en el país. Estas instituciones han desarrollado diversos indicadores, criterios y estándares para medir la

calidad educativa en las universidades y otras instituciones de educación superior. Además, han implementado estrategias para promover la mejora continua en estas instituciones.

Por otro lado, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) sigue desempeñando un papel fundamental en la evaluación de los estudiantes y programas de educación superior. A través de la creación de instrumentos de medición y exámenes estandarizados, el CENEVAL contribuye a asegurar la calidad y pertinencia de la educación superior en el país (CENEVAL, 2015).

2.1 Reducción de la evaluación a la aplicación de exámenes

A lo largo de la historia de la evaluación educativa, se ha observado un enfoque dominante hacia la aplicación de exámenes como método principal para medir el rendimiento académico y la eficacia del sistema educativo. Esta reducción de la evaluación educativa a la simple aplicación de exámenes ha sido objeto de críticas y debates en el ámbito académico y pedagógico.

Una de las razones detrás de esta reducción es la búsqueda de una forma rápida y práctica de obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes. Los exámenes proporcionan datos numéricos que pueden ser fácilmente cuantificados y comparados, lo que los hace atractivos para los responsables de la toma de decisiones en el ámbito educativo (Torres, 2013). Además, la estandarización de los exámenes facilita la comparación entre diferentes escuelas, regiones y países, lo que ha llevado a su amplia adopción en sistemas educativos a nivel mundial (Rodríguez, 2015).

Otra razón es la influencia de paradigmas cuantitativos en la evaluación educativa, que han enfatizado la medición objetiva y la recolección de datos cuantitativos. Esto ha llevado a la creencia de que la evaluación educativa se reduce a la obtención de puntajes y calificaciones numéricas, ignorando otras dimensiones importantes del aprendizaje y la enseñanza que no son fácilmente cuantificables (Molina, 2018).

Además, la presión por obtener resultados rápidos y medibles ha llevado a que los docentes y las instituciones se enfoquen en la preparación para los exámenes, lo que puede generar un desequilibrio en el currículo y en las prácticas pedagógicas. Al centrarse exclusivamente en el contenido que se evalúa en los exámenes, pueden dejarse de lado otras habilidades y competencias igualmente importantes para el desarrollo integral de los estudiantes (Torres, 2013).

En este sentido, la evaluación de la calidad educativa, en todos los niveles, se considera un proceso sistemático que se respalda en pruebas, técnicas e instrumentos para recopilar información tanto cualitativa como cuantitativa, con el propósito de conocer y mejorar diversos aspectos de la vida educativa (Arreola, 2013; Martínez y Del Bosque, 2016; Moreno, 2004). No obstante, este progreso en la evaluación educativa también ha generado críticas, cuestionamientos y quejas respecto a dos aspectos fundamentales.

El primero de ellos se refiere al uso de los puntajes como una medida única del aprendizaje, presente en todos los niveles educativos. La prevalencia de la evaluación basada únicamente en calificaciones numéricas ha llevado a una reducción del proceso educativo a una mera búsqueda de resultados cuantificables, dejando de lado aspectos esenciales del desarrollo integral de los estudiantes. Esta concepción puede propiciar que

los docentes se centren en preparar a los estudiantes para alcanzar buenos puntajes en las pruebas, en lugar de promover un aprendizaje significativo y la adquisición de habilidades más amplias.

El segundo aspecto se relaciona con la utilización exclusiva de los puntajes obtenidos por los aspirantes en los exámenes de ingreso a niveles académicos posteriores como el único criterio para tomar decisiones. Este enfoque puede simplificar en exceso la valoración de los estudiantes, ignorando otros aspectos relevantes como sus habilidades, capacidades, intereses y trayectorias educativas previas. Esto puede conducir a un proceso de selección poco equitativo y limitar las oportunidades educativas de muchos estudiantes con potencialidades diversas.

En suma, dado que se tiende a asociar la evaluación con la medición, principalmente a través del uso de exámenes. Es importante tener en cuenta que un examen por sí solo no puede abarcar toda la complejidad de la evaluación del aprendizaje de cada alumno de manera individual. Entonces luego, Un examen debe considerarse como una oportunidad para evaluar el aprendizaje como una cualidad en constante cambio y transformación en el individuo, es decir, como un comportamiento observable y evolutivo (Díaz-Barriga, 1994, 2001; Martínez-Rizo, 2001).

No obstante, al enfocarse únicamente en los puntajes y calificaciones que se derivan de los exámenes, se pierde de vista el verdadero propósito del desarrollo psicológico y la adquisición de habilidades en un ámbito particular. Esto lleva a que los estudiantes asocien la relevancia de asistir a la escuela con la obtención de calificaciones aprobatorias o acreditaciones, más que con el proceso de aprendizaje en sí mismo (Furlan, et al., 2009)

En un sistema educativo masificado, como el de México, se observa una tendencia a reducir la evaluación a los productos, es decir, a las respuestas a exámenes estandarizados, con el propósito de homogeneizar el desempeño tanto de docentes como de estudiantes.

Esta dinámica ha generado una situación en la que la enseñanza y el aprendizaje se ven condicionados por las demandas de la evaluación, que a su vez se limita a la asignación de calificaciones o puntajes en los exámenes (Díaz-Barriga, 1994; Lázaro, 1999; Martínez y Blanco, 2010).

Es crucial reconocer que la evaluación educativa debe abarcar un enfoque más amplio y completo, que vaya más allá de la simple medición numérica y que considere la diversidad de habilidades y el progreso individual de cada estudiante (Stake, 2010). El examen debe ser una herramienta para mejorar el proceso de evaluación, fomentando el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Magaña, 2007). De esta manera, la evaluación educativa podrá cumplir su verdadero propósito de mejorar la calidad de la educación y garantizar el éxito y bienestar de los estudiantes.

2.1.1 Tipos de exámenes

El examen juega un papel central tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, ya que su elaboración implica una revisión exhaustiva de los objetivos y contenidos de un programa educativo. A través de los exámenes, los docentes pueden evaluar de manera sistemática el nivel de conocimiento y comprensión que han alcanzado los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje. Existen distintos tipos de exámenes o pruebas que se utilizan para evaluar las distintas categorías del aprendizaje. Entre las más comunes se encuentran de desarrollo escrito u oral, que evalúan la capacidad de los estudiantes para

expresarse y argumentar sus ideas de forma congruente y/u coherente. Además, existen las pruebas de ejecución de tareas, que requieren que los estudiantes demuestren sus habilidades y destrezas prácticas en situaciones concretas.

Los exámenes escritos son más justos y menos estresantes en tiempo que los orales; permiten explorar un rango más amplio de preguntas; los examinadores no pueden interrumpir o guiar las respuestas de los estudiantes; se elimina el favoritismo; es más sencillo evaluar e interpretar los resultados de la prueba; y, como un daguerrotipo, muestran una imagen casi fotográfica de lo que ocurre en el pensamiento de los estudiantes (Hanson, 1993; National Education Association, 2020).

Los exámenes de desarrollo escrito son aquellos cuya respuesta, en general, exige la redacción de un texto de varias proposiciones o enunciados, con la excepción de algunas preguntas de respuesta breve que pueden contestarse mediante dos o tres palabras sueltas. Por tanto, los distintos tipos de examen escrito combinan, en distinta medida, elementos de las pruebas teóricas y de las pruebas prácticas.

Los exámenes escritos se pueden clasificar de la siguiente manera.

1. Examen de preguntas de respuesta breve: estos consisten en preguntas cortas a las que los estudiantes deben responder proporcionando información específica o breve. Suelen ser preguntas directas y pueden abarcar diferentes temas. Los estudiantes deben responder con frases cortas o palabras clave, lo que permite una rápida revisión y calificación. Este tipo de prueba se utiliza para evaluar la capacidad de los estudiantes para recordar información específica y aplicar conocimientos básicos.

2. Examen de respuesta sugerida (Opción múltiple): en este, se presentan preguntas con varias opciones de respuesta, y el estudiante debe seleccionar la opción que considere correcta. Este formato es ampliamente utilizado debido a su eficiencia para calificar y su versatilidad para evaluar una amplia gama de conocimientos y habilidades.
3. Examen de relación (Correspondencia o asociación): requieren que los estudiantes relacionen elementos de dos o más columnas, estableciendo conexiones lógicas, los elementos se presentan desordenados, y el estudiante debe emparejarlos adecuadamente. Este tipo de examen evalúa la capacidad de los estudiantes para hacer conexiones y comprender relaciones entre conceptos.
4. Examen de verdadero o falso: en este formato, se presentan afirmaciones o enunciados que los estudiantes deben calificar como verdaderos o falsos. A través de estos, se evalúa el conocimiento y comprensión de los estudiantes sobre ciertos conceptos o hechos específicos.
5. Examen de complementación (Rellenar espacios en blanco o completar frases): contienen frases o enunciados incompletos, y los estudiantes deben completarlos escribiendo las palabras o términos que faltan. Este tipo de prueba evalúa la capacidad de los estudiantes para recordar y aplicar información específica y su comprensión de conceptos.
6. Ensayo: permiten a los estudiantes desarrollar respuestas más extensas y detalladas a preguntas abiertas o problemas específicos. Los estudiantes deben redactar ensayos o respuestas estructuradas que demuestren su comprensión profunda del tema y su capacidad para expresar y argumentar ideas de manera coherente.

7. Esbozos de proyectos y análisis de casos: estos implican que los estudiantes desarrollen esbozos de proyectos o analicen situaciones o casos específicos. Los estudiantes deben aplicar su conocimiento y habilidades para resolver problemas y tomar decisiones basadas en la información proporcionada.

Los exámenes orales por su parte son un método de evaluación en el que uno o más evaluadores hacen preguntas de forma verbal al estudiante, quien, a su vez, también responde de forma oral. En este diálogo, es posible evaluar competencias que en otro tipo de evaluaciones es más complicado, tales como: profundidad del conocimiento, su aplicación, organización de conceptos de manera rápida y esquemática, evaluación del razonamiento y criterio, entre otros (Pérez, 2015).

Existen varios tipos de exámenes orales, 1) Examen oral no estandarizado, que evalúa aspectos decididos por los docentes con un caso seleccionado al azar, tiempo variable, 2) Examen oral estandarizado, evalúa un caso con criterios de grupo, se ponderan las respuestas, tiempo definido. 3) Examen de caso corto, que consta de enunciar conceptos, procedimientos o aplicaciones. 4) Examen de caso largo, enunciar una estrategia o solución a una problemática o caso hipotético. 5) Examen de grado o especialidad, que refieren la defensa o argumentación ante un jurado, al hacer una presentación y defensa de un trabajo o tesis.

En los exámenes orales puede haber uno o varios examinadores, y pueden aplicarse a uno o varios estudiantes. Estos se pueden llevar a cabo con fines formativos, sumativos o como exámenes de altas consecuencias, como son los exámenes de grado de licenciatura o de especialidad o la defensa de una tesis. También, estos exámenes presentan grandes ventajas de evaluación entre ellas la familiaridad de la comunidad tanto de docentes como

estudiantes con el formato, este método utiliza el medio de comunicación natural de los seres humanos, el habla, lo que facilita su aceptación y da la impresión que no se requiere mayor entrenamiento para realizarlo, promueve el contacto personal directo entre las personas, proporciona la oportunidad de explorar el conocimiento con mayor profundidad, ya que el o los evaluadores están enfocados en el desempeño del estudiante; y tiene mayor posibilidad de retroalimentación inmediata y directa, ya que el proceso ocurre de forma sincrónica, en tiempo real.

Asimismo, los exámenes independientemente de su modalidad también son diferenciados por el tipo de consecuencias a obtener después de su resolución y calificación. Estas consecuencias pueden clasificarse en dos categorías principales: de bajo impacto y de alto impacto (Sánchez-Mendiola, et al., 2017).

Las consecuencias de bajo impacto, se refiere a aquellas pruebas o exámenes cuyos resultados tienen un impacto relativamente menor en la vida académica o profesional del estudiante. Por lo general, estos son utilizados para evaluar el progreso continuo del aprendizaje y pueden incluir exámenes regulares de clase, tareas, cuestionarios o ejercicios prácticos. Las consecuencias de bajo impacto pueden tener un valor de calificación menor y se utilizan principalmente para proporcionar retroalimentación al estudiante y al docente sobre el nivel de comprensión y dominio del material (Sánchez-Mendiola, et al., 2017).

Las consecuencias de alto impacto tienen un impacto significativo en la vida académica o profesional del estudiante. Suelen ser los exámenes de ingreso a instituciones educativas superiores, exámenes estandarizados para la obtención de certificaciones o titulaciones, y evaluaciones nacionales o internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) son ejemplos de consecuencias de alto impacto.

Aunque también un examen que busca evaluar el aprendizaje de un curso puede considerarse de alto impacto, si de este dependiera la aprobación o reprobación de un curso. Es decir, la clasificación del tipo de examen sea de bajo o alto impacto, tiene que ver con el tipo de consecuencias que tenga este en la vida académica del estudiante, del docente y/o de la institución.

Finalmente, es importante tener en cuenta que las consecuencias de alto impacto pueden generar ciertos niveles de estrés y presión en los estudiantes, debido a que sus resultados pueden tener repercusiones a largo plazo en su trayectoria educativa o profesional. El diseño y uso adecuado de exámenes con consecuencias apropiadas es esencial para una evaluación educativa efectiva y equitativa, que promueva el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

2.2 Limitaciones de los exámenes

El examen, en su amplia diversidad de formas y usos, ha sido históricamente considerado como el principal referente para demostrar el nivel de conocimiento y comprensión de los estudiantes. Su composición, estructura, contenido y momento de aplicación pueden variar considerablemente, y, además, existen términos como prueba, test, cuestionario, entre otros, que a menudo se utilizan indistintamente para referirse a esta herramienta evaluativa.

El valor otorgado al examen no se limita únicamente a evaluar el aprendizaje, sino que también ha sido vinculado a decisiones cruciales en la trayectoria educativa de los estudiantes. Por ejemplo, cuando se aplica al final de un ciclo escolar, el resultado determina directamente la calificación del estudiante en esa materia o asignatura. En otros casos, cuando se administra al inicio del ciclo, su propósito es establecer líneas de trabajo y

metas específicas para el desarrollo del aprendizaje del alumno a lo largo del período académico.

Además, los exámenes pueden ser utilizados como herramientas de selección para el acceso a niveles educativos superiores. En estas situaciones, el rendimiento en el examen puede ser decisivo para que un estudiante acceda a un programa académico o grado específico.

La multiplicidad de usos y significados atribuidos al examen refleja su importancia y presencia constante en el ámbito educativo. Sin embargo, también ha sido objeto de críticas y debates. Algunos argumentan que la excesiva dependencia del examen como único medio de evaluación puede reducir el proceso educativo a la mera preparación para superar una prueba, en detrimento de la comprensión profunda y el desarrollo integral de los estudiantes.

En la práctica, los exámenes a menudo se han desviado de sus objetivos originales, que son evaluar el grado de aprendizaje alcanzado por un estudiante en una materia o asignatura específica. En muchos casos, los exámenes se han vuelto deterministas, centrándose únicamente en otorgar una calificación o puntaje que supuestamente refleja la medición del conocimiento adquirido.

Esta visión determinista del examen no tiene en cuenta la complejidad del proceso de aprendizaje ni las diversas formas en que un estudiante puede demostrar su conocimiento. En lugar de valorar el verdadero dominio del contenido y las habilidades, la calificación o puntaje se basa en la cantidad de información que el estudiante memoriza o incluso copia, sin descartar que hasta el azar juega un papel relevante en la obtención de

una respuesta correcta en exámenes de opción múltiple. Esto puede llevar a una visión distorsionada del rendimiento académico, ya que no se consideran otros aspectos fundamentales del aprendizaje, como la comprensión profunda, la capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones prácticas o la habilidad para resolver problemas de manera creativa.

Además, esta obsesión por obtener puntajes altos en los exámenes ha llevado a que algunos estudiantes recurran a prácticas poco éticas para aprobar, como esconder trípticos, copiar respuestas o utilizar estrategias de adivinanza en exámenes de opción múltiple. Estas prácticas no son un reflejo del verdadero aprendizaje y, en cambio, promueven el interés en el resultado en lugar de todo el proceso educativo.

Para abordar esta problemática, es fundamental replantear el propósito de los exámenes y la forma en que se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario valorar no solo el conocimiento memorizado, sino también las habilidades, competencias y capacidades que los estudiantes han desarrollado a lo largo de su proceso educativo. Los exámenes deben diseñarse de manera que fomenten la comprensión profunda y la aplicación práctica del conocimiento, en lugar de simplemente medir la cantidad de información memorizada.

Asimismo, es importante promover una cultura de integridad académica que desaliente las prácticas deshonestas y recompense el esfuerzo genuino y el compromiso con el aprendizaje. Esto permitirá que los exámenes sean una herramienta más justa y válida para evaluar el progreso y logros de los estudiantes, y para brindar retroalimentación útil que les ayude a mejorar su rendimiento académico de manera significativa.

En este sentido, es importante reconocer que los contenidos son parte fundamental de los objetivos de aprendizaje y en muchos casos, es necesario que los estudiantes memoricen y demuestren dominio sobre ellos. Los contenidos proporcionan una base de conocimientos y habilidades que son esenciales para avanzar en el proceso educativo. Sin embargo, es igualmente importante comprender que el aprendizaje va más allá de la memorización de contenidos. A medida que los estudiantes avanzan en su vida académica, se enfrentarán a situaciones y desafíos que requerirán habilidades más complejas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de comunicar y argumentar de manera efectiva.

Por lo tanto, los exámenes también deben evaluar estas habilidades más avanzadas y no solo la capacidad de memorización. Es fundamental diseñar exámenes que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión profunda, su capacidad para aplicar el conocimiento en situaciones prácticas y su habilidad para razonar y argumentar de manera persuasiva.

De esta manera, los exámenes se convierten en una herramienta más valiosa y significativa para evaluar el verdadero progreso y logros de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además, al evaluar una gama más amplia de habilidades y competencias, los exámenes pueden proporcionar una retroalimentación más completa y útil para los estudiantes, ayudándoles a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Asimismo, esto preparará a los estudiantes para enfrentar desafíos más complejos en su vida académica y profesional, en el que el dominio de contenidos es solo una parte de un conjunto más amplio de habilidades y capacidades necesarias para tener éxito.

3 Evaluación del desempeño: el lugar del examen en una teoría de desarrollo psicológico

El desarrollo psicológico de un individuo ocurre cuando se regulan, modulan y dirigen socialmente las actividades de un organismo biológico. Este desarrollo solo es posible cuando se va individualizando gradualmente la forma de vida compartida por una comunidad o grupo social al que pertenece. La incorporación a un grupo social implica aprender progresivamente las formas de comportamiento compartidas en ese grupo. Las condiciones sociales en las que se encuentra inmerso el individuo no solo amplían su sistema reactivo, sino que también incluyen el establecimiento de criterios o requerimientos comportamentales que definen su pertenencia al grupo y el comportamiento esperado en diferentes situaciones (Morales, et al., 2019).

Por lo tanto, el desarrollo psicológico no es independiente del grupo social ni del contexto social específico, sino que depende de los comportamientos esperados o deseados basados en el cumplimiento de criterios impuestos. Existen varias categorías para hablar del desarrollo psicológico, pero el desempeño efectivo representa las interacciones que cumplen con los criterios socialmente demandados y permiten estimar el grado de desarrollo.

Cuando un individuo va desarrollando habilidades en situaciones dadas, se puede afirmar que está aconteciendo su desarrollo psicológico, siempre y cuando despliegue un desempeño acorde con los criterios demandados por el grupo. Estos criterios también permiten valorar si el comportamiento desplegado es adecuado o no, y en ese sentido, también modulan el comportamiento.

Un ejemplo de esto sería cuando un estudiante se enfrenta a un examen que representa una serie de criterios a satisfacer, y su avance y desempeño efectivo en cada uno de estos criterios se reflejan en su desarrollo de dominio en el tema. Sin embargo, es importante destacar que la evaluación no se reduce solo a criterios administrativos como la calificación, sino que también incluye criterios funcionales que evalúan habilidades y ayudan a desarrollar competencias.

3.1 Diferenciación de exámenes por nivel educativo

En la educación básica, los exámenes desempeñan un papel crucial al evaluar el conocimiento fundamental incorporado por los estudiantes en áreas como matemáticas, lectura, escritura y ciencias. Estos exámenes suelen presentar un enfoque más simple y pueden incluir preguntas de opción múltiple, emparejamiento, completar espacios en blanco o responder a preguntas cortas.

Los exámenes aplicados a los estudiantes de este nivel son en su mayoría estandarizados, lo que permite medir de manera uniforme y económica el dominio de conceptos y habilidades básicas en la población estudiantil. La evaluación adopta un enfoque sumativo, ya que se lleva a cabo al final de un período de estudio específico. Su propósito principal es resumir y valorar numéricamente el progreso y logro académico de los estudiantes en términos de los objetivos educativos establecidos. De esta manera, los resultados del examen brindan información valiosa sobre el nivel de los estudiantes y su comprensión de los conceptos básicos (Moreno, 2004).

Asimismo, los resultados de los exámenes en educación básica proporcionan información valiosa para los docentes, las instituciones educativas y los responsables de la

toma de decisiones en el sistema educativo. Estos resultados se utilizan para identificar áreas de mejora, diseñar planes de intervención, evaluar la efectividad de las políticas educativas y tomar decisiones informadas para el desarrollo del currículo y la enseñanza (Arreola, 2013).

En el nivel Medio Superior, los exámenes adquieren mayor complejidad y abarcan una diversidad de temas más amplia. Estos exámenes se enfocan en evaluar no solo el conocimiento adquirido por los estudiantes, sino también sus habilidades de razonamiento crítico y profundo. Se emplean diversos formatos de preguntas, como ensayos, problemas de resolución, análisis de textos y experimentos científicos, para medir la capacidad de los estudiantes para analizar y sintetizar información de manera reflexiva.

Además de evaluar el dominio de conceptos, los exámenes en este nivel también buscan evaluar habilidades prácticas y aplicadas. Se valoran la capacidad de investigación, el pensamiento creativo y la habilidad para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas y reales. Esto implica que los estudiantes deben demostrar cómo utilizar la teoría en contextos concretos y resolver problemas prácticos relacionados con su campo de estudio. Este tipo de exámenes requiere que los estudiantes muestren un nivel más alto de análisis y comprensión, lo que les permite desarrollar habilidades críticas esenciales para su formación académica y futuras trayectorias profesionales (Lázaro, 2005).

En los niveles de educación superior y posgrados, los exámenes son más especializados y se enfocan en evaluar el conocimiento avanzado y las habilidades específicas de los estudiantes en sus áreas de estudio. Estos exámenes buscan medir la

comprensión profunda de los conceptos, la capacidad analítica, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

En el nivel superior, los exámenes pueden incluir preguntas de opción múltiple, preguntas de desarrollo que requieren respuestas escritas más extensas, resolución de problemas, análisis de casos, ensayos y proyectos de investigación. Estos exámenes están diseñados para evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar teorías y conceptos en situaciones prácticas, así como para demostrar una comprensión avanzada de los temas de estudio (López, 2017).

En el caso de los posgrados, los exámenes pueden ser aún más rigurosos y complejos. Estos exámenes pueden incluir presentaciones orales, defensas de tesis, exámenes orales con comités de expertos, análisis críticos de investigaciones previas y la producción de investigaciones originales. En los posgrados, los exámenes están diseñados para evaluar la capacidad de los estudiantes para contribuir al conocimiento académico y realizar investigaciones de alto nivel (CONACYT, 2021).

Es importante destacar que, en ambos niveles, los exámenes se adaptan a las particularidades de cada área de estudio y a los objetivos específicos de los programas académicos. Estos exámenes están diseñados para medir no solo la adquisición de conocimientos, sino también las habilidades cognitivas y competencias profesionales que son relevantes para cada campo de estudio (ANUIES, 2019).

3.2 Exámenes diferentes tipo de interacciones

Con base en los apartados previos, se comprende que, a lo largo de su vida académica, un estudiante se enfrenta a diferentes modalidades de exámenes y a diferentes

tipos de criterios según el nivel académico en el que se encuentre. No obstante, como se describe con anterioridad el examen o las situaciones de exámenes a las que se enfrenta un estudiante son determinados por un docente o examinador que tiene con fin evaluar el aprendizaje. Y en el caso de la educación superior, nivel educativo en el que se centra este trabajo, el examen tiene que dar cuenta incluso de la formación profesional y a la preparación para la inserción laboral, luego entonces, son los docentes o un grupo de expertos quienes generan las situaciones de examen que darán cuenta de lo aprendido en los estudiantes universitarios.

Desde una perspectiva interconductual, se ha estudiado las relaciones de enseñar y estudiar, con el objetivo de vincular las competencias didácticas (lo que hace el docente) con las competencias de estudio (lo que hace el estudiante), como tendencias que se desarrollan en ámbitos sociales particulares; cuya vinculación se apoya en la noción de juegos del lenguaje del docente y del estudiante, así como a través de la noción de discurso didáctico como categoría que delimita que se va a enseñar-aprender (Morales, et al., 2017). Y esto tiene sentido, al margen que son los docentes son los encargados de facilitar el aprendizaje, del cual se necesita dar cuenta.

Para poder analizar los fenómenos educativos del docente como aquel que enseña y del estudiante como aquel que aprende en el nivel superior, se recupera la noción de interacción didáctica como categoría analítica que permite el abordaje funcional de la relación de ambos individuos y que recupera los aspectos formales como condición necesaria, pero resalta el aspecto funcional como condición suficiente para que lo realizado por un docente conduzca a logros disciplinariamente esperados por parte del estudiante (Carpio y Irigoyen, 2005; León, et al., 2011; Morales, et al., 2017).

Una interacción didáctica se estructura alrededor de un criterio al que hay que ajustarse (Carpio, 1994), y que define las acciones pertinentes del docente y el estudiante respecto a una tarea derivada del plan de estudios o de los criterios sociales y disciplinarios de la comunidad de estudiantes (Morales, et al., 2017). Los aspectos formales son reconocidos como factores y características físicas de la situación, materiales, recursos tecnológicos, condición física de los individuos, etc., que siempre se subordinan a la circunstancia funcional de enseñar-aprender que establece el criterio. En este sentido, la interacción didáctica representa la circunstancia funcional que define los comportamientos disciplinarios esperados del docente y del estudiante, es decir lo que habrá de enseñarse y lo que habrá de aprenderse (Morales, et al., 2013). Y para que el estudiante se aproxime a dichas demandas requiere que se relacione con un docente que cumpla con el dominio disciplinario que pretende enseñar: identificar, elaborar, satisfacer e ilustrar como satisfacer criterios propios de la disciplina en sus vertientes, científica y tecnológica (Ribes, 1993; Carpio, et al., 1998).

Al reconocer el criterio de logro, la tarea derivada de los criterios disciplinarios, al estudiante y al docente; se pueden identificar 1) Relaciones de enseñar: en las que el desempeño del docente se vincula con el objeto disciplinario, ejemplificando así dicha relación para los estudiantes. Estas relaciones pueden identificarse como "enseñar a las relaciones docente-tarea", en las cuales se evidencia el dominio disciplinario, y "enseñar a las relaciones docente-estudiante", en las cuales se evidencia el dominio didáctico. Ambas relaciones se integran funcionalmente para lograr que los estudiantes aprendan a actuar adecuada, efectiva, pertinente, congruente y coherentemente frente al objeto disciplinario. Y 2) Relaciones de aprender: implican que el estudiante establece un contacto con la

interacción entre el docente y el objeto disciplinario. Este contacto está influenciado por el criterio de logro impuesto por el docente. Esta conexión indirecta que el estudiante mantiene con el objeto disciplinario dará lugar a los contactos previos necesarios para otras interacciones. Estas interacciones siempre se desarrollan de acuerdo con el criterio de logro establecido (Morales, et al., 2017).

Una clasificación de las interacciones didácticas con un criterio morfológico consiste en reconocer variaciones en las modalidades en las cuales el alumno entra en contacto con la tarea o material (de manera escrita, lectora u oral) para analizar y trabajar con el objeto disciplinario; dichas modalidades no son incompatibles ni excluyentes, lo que representa una ventaja adicional tanto analítica como práctica (Morales, et al., 2013).

Por lo desarrollado hasta ahora, ante un examen que es diseñado o aplicado por un docente o por quien funge el papel del experto, es el estudiante quien debe satisfacer los problemas o criterios de logro solicitados; y que deben ser elaborados con relación al plan de estudios o a los criterios disciplinarios. Sin embargo, la variedad de situaciones, características y modos para cumplir un criterio impuesto es amplia en términos morfológicos, lo que dificulta clasificarlos basándose en su forma adoptada. Una alternativa consiste en clasificarlo según su nivel de complejidad, es decir, a partir del grado de participación del individuo en la configuración de la relación de la cual forma parte (mediación), y de la dependencia que guarda el actuar del individuo respecto a las propiedades fisicoquímicas de la situación en la que interactúa (desligamiento). Los diferentes niveles de complejidad funcional son: Contextual, Suplementario, Selector, Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial descritos por Ribes y López (1985).

A los diferentes niveles de complejidad funcional les corresponden criterios de ajuste que no se igualan entre sí, ya que cada nivel funcional del comportamiento se refiere al tipo de interacción estructurada, mientras que el criterio designa el objetivo mínimo conductual involucrado en una interacción didáctica. Los criterios de ajuste que se consideran son los siguientes (Carpio, 1994; Morales et al., 2005): 1) Ajustividad: Este criterio demanda que la actividad del sujeto se ajuste a la distribución actual e inmutable de los elementos de la situación. 2) Efectividad: Se refiere a la ejecución de actividades específicas relacionadas con la situación siempre y cuando estas acciones estén orientadas a elementos físicamente presentes. 3) Pertinencia: Para cumplir con las demandas en este nivel, se requiere que el comportamiento varíe momento a momento en función de los cambios en la situación. 4) Congruencia: Requiere que se relacionen elementos de una situación con los elementos de otra situación. 5) Coherencia: Requiere que se establezcan relaciones lingüísticas entre productos lingüísticos, al margen de una situación particular.

Cada uno de estos criterios tiene su relevancia en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de competencias en un entorno educativo. Por tanto, el criterio de ajuste permite una interacción para establecer la relación de correspondencia entre la actividad requerida para su satisfacción y las características específicas de la situación en que es satisfecho.

Entonces, a medida que un estudiante tenga contacto y sea efectivo ante diferentes tipos de criterios se entenderá mantiene interacciones de tipo Ajustivo, Efectivo, Pertinente, Congruente y Coherente según sea el caso; y estas interacciones varían desde lo más simple hasta lo más complejo, y se dan en un continuum. El tránsito por estos diferentes tipos de criterios o situaciones puede darse en cualquier momento de la vida académica del estudiante. Sin embargo, se observa un aumento en dicho tránsito en los niveles medio

superior y superior debido a los objetivos específicos de los programas curriculares diseñados para estos niveles educativos.

Será el estudiante, quien se enfrente a demandas de distintos niveles de complejidad, lo que implicará desarrollar habilidades y competencias acordes con las exigencias propias de su nivel educativo. Desde ajustarse a la estructura inmutable de la situación, como leer en voz alta o repetir citas textuales, hasta generar planteamientos novedosos y resolver problemas complejos; de esta forma el estudiante va evolucionando y ampliando su capacidad para interactuar con el conocimiento de manera cada vez más sofisticada.

3.3 Desempeño efectivo como referente del éxito en el examen

Recuperando la noción de criterio de ajuste cómo aquello que se debe hacer y criterio de logro cómo aquello que se hizo de manera efectiva; dentro del contexto educativo, el desarrollo psicológico se refleja en el progreso del individuo, particularmente del estudiante, en relación con el cumplimiento de los criterios impuestos por el docente o por otro. Por tanto, el comportamiento del estudiante debe ser efectivo frente a los criterios o situaciones problema que se le presentan en cada ámbito académico que enfrenta, y estos criterios están configurados en torno a las exigencias disciplinares y del currículo, que a su vez se corresponden con los diversos requerimientos sociales (León, et al., 2011; Morales, et al., 2019^a; Morales, et al., 2019^b). En esta perspectiva, el desempeño efectivo del estudiante se considera un logro, y dicho logro representa la característica principal del aprendizaje.

En el entorno educativo, las relaciones entre docentes y estudiantes tienen como objetivo principal facilitar y contribuir al logro del aprendizaje del estudiante. Este aprendizaje se considera un resultado del desempeño efectivo del estudiante ante los criterios establecidos por el docente. En este sentido, el proceso de evaluación del aprendizaje no puede limitarse a un simple puntaje o calificación; más bien, debiese estar orientado a reflejar con métricas particular y diferenciadas, los desempeños efectivos del estudiante en las diversas actividades y situaciones académicas que enfrenta (León, et al., 2011; Morales, et al., 2019^a; Morales, et al., 2019b).

Es esencial reconocer que el logro (aprendizaje) no se trata simplemente de acumular conocimientos de manera pasiva, sino de demostrar la capacidad para aplicar lo aprendido en contextos reales y en plena correspondencia con los supuestos interconductuales, conocer es interactuar y conocimiento disciplinario es interactuar regulados por los criterios paradigmáticos. La evaluación del desempeño efectivo del estudiante, por ende, implica observar cómo el estudiante puede abordar desafíos intelectuales, resolver problemas de manera congruente, coherente y pertinente.

En este sentido, el desempeño efectivo del estudiante frente a las diferentes situaciones problema presentes en los exámenes, cada una enmarcada bajo diversos tipos de criterios, se convierte en la unidad de medición para determinar si el estudiante ha aprendido y qué ha aprendido. En suma, el desempeño efectivo es el máximo referente para considerar en una situación de examen, pero requiere que las situaciones problema sean múltiples y variadas, para que el desempeño sea cualitativamente diferente. En consecuencia, el objetivo del examen es constituirse como una herramienta que facilite el

proceso de evaluación del aprendizaje, pero que también contribuya al desarrollo de diferentes habilidades y de competencias.

3.4 Error o respuesta incorrecta

En el contexto del ámbito educativo, el concepto de "error" y "respuesta incorrecta" es de suma importancia para comprender el desempeño de los estudiantes de manera efectiva. Aunque estos términos se utilizan a menudo indistintamente, existe una distinción clara entre ambos en términos de significado y consecuencias.

La palabra error proviene del latín “errare” que significa “fallar o equivocarse”. Este es un término que puede estar involucrado a cualquier cosa o circunstancia, según la RAE, el error se refiere a una acción, decisión o juicio que no alcanza el resultado deseado o esperado y es una parte inherente de la condición humana.

En el ámbito educativo escolarizado, en tanto forma moderna de los procesos de socialización religiosos de la tradición católica, el error fue el equivalente del pecado, por ende, su comisión carga históricamente con un halo de carga negativa. En oposición a visualizar al error como algo negativo, desde la perspectiva interconductual, el error juega un papel esencial en el desarrollo psicológico de un individuo, debido a que puede ser parte de la conducta exploratoria desplegada en una situación, hasta definir el punto de aproximación al cumplimiento del criterio de logro requerido.

En el plano educativo formal dominante el error se iguala con nociones morales como “estar mal” o “estar equivocado”, cuando los estudiantes se encuentran con diversas situaciones académicas en las que se les demanda responder preguntas y enfrentar retos planteados por sus docentes o expertos en la materia, responder incorrectamente es visto

como algo indeseable. Siendo que la respuesta incorrecta se refiere a que lo que se dijo no es preciso o correcto de acuerdo con ciertos criterios o estándares establecidos que son por definición, académicos y no morales. Esta visión de las respuestas incorrectas y los errores como cosas negativas, en el ámbito educativo formal, también se explica porque las respuestas incorrectas a menudo se asocian con calificaciones bajas (Forero, 2014).

En este sentido, las respuestas incorrectas pertenecen a un tipo de error, más no el único, piénsese en que no es lo mismo un error que un horror, y la búsqueda de la respuesta correcta a menudo puede desincentivar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, limitando su capacidad para resolver problemas de manera innovadora, en otras palabras, el miedo a cometer un error limita o inmoviliza el desempeño variado. Esto, debido a que el modelo educativo basado en respuestas correctas puede favorecer la memorización superficial del contenido en lugar del entendimiento profundo de los conceptos. Los estudiantes pueden enfocarse en memorizar hechos y fórmulas sin comprender su aplicación práctica.

Los errores y las respuestas incorrectas como un tipo de error son inevitables en el plano educativo, los estudiantes se enfrentan a problemas diversos, que pueden ser solucionados de manera particular, pero que fracasan en su intento por solucionarlos, es decir, se equivocan. Este sentido, es necesario valorar la respuesta incorrecta como una oportunidad de aprendizaje y mejora (Silva, et al., 2016); por tanto, las respuestas tanto incorrectas como correctas son fundamentales para el desarrollo de habilidades y competencias; y la retroalimentación proporcionada por los docentes o expertos tiene la función de hacer explícito al estudiante que su ejecución corresponde o no al criterio impuesto en la tarea, permitiendo así su identificación (Irigoyen, et al., 2002). Dicha

retroalimentación tiene que considerar el tipo de error y no solo quedarse a nivel de desempeño inefectivo, determinando la distancia, morfología y condiciones que impidieron el logro. Finalmente, la retroalimentación de desempeños efectivos o no efectivos parece ser una condición que aumenta las probabilidades de desempeñarse de manera efectiva en tareas futuras.

3.5 Una propuesta de examinar el desempeño. Modelo Interconductual de Desarrollo Psicológico (MIDP)

Según la Teoría Interconductual de Kantor (1958), desarrollada posteriormente por Ribes y López (1985), el desarrollo psicológico humano se logra a través de la regulación, modulación y dirección social de las actividades. Este proceso ocurre cuando un individuo gradualmente se adapta y se integra a una comunidad o grupo social, aprendiendo las formas de comportamiento compartidas por dicho grupo (Morales et al., 2019). Las condiciones sociales que rodean al individuo influyen en los criterios o requerimientos comportamentales que definen el comportamiento esperado o deseado en diferentes situaciones (Carpio, 1994). Para mantener su pertenencia al grupo, el individuo debe mostrar un comportamiento ajustado, efectivo, pertinente, congruente y coherente con los estilos de vida de la comunidad (Carpio, 1994).

En consecuencia, los miembros ya establecidos en la comunidad prescriben criterios al aprendiz en diversas situaciones para orientar y dirigir su desarrollo psicológico de manera que su comportamiento sea considerado "aceptable" o "deseable" en el contexto social (Carpio, Pacheco, Hernández y Flores, 2005).

Se construyó el Modelo Interconductual de Comportamiento Creativo (MICC) por Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007) basándose en la teoría de procesos

psicológicos de Ribes y López (1985), las extensiones a la explicación del desarrollo del lenguaje hechas por Mares y Rueda (1993) y el análisis del comportamiento inteligente realizado por Ribes (1990). El MICC es una formulación del desarrollo psicológico que integra la descripción del desarrollo de habilidades y competencias, así como el origen y secuencia de éstas, lo que permite comprender la continuidad entre el comportamiento habitual, el comportamiento inteligente y el comportamiento creativo.

Según el MICC, cuando un individuo se enfrenta a situaciones con un único criterio y una sola forma de satisfacerlo (un solo problema y una única solución), muestra un desempeño efectivo, lo que indica el desarrollo de habilidades específicas, como las habilidades académicas relacionadas con esos criterios particulares. En consecuencia, un individuo puede aprender varias habilidades académicas específicas a medida que se enfrenta a diferentes situaciones y criterios.

Una vez que el individuo ha desarrollado múltiples habilidades específicas, como un alumno, puede ser colocado en situaciones donde existen diversos criterios que definen problemas diferentes. La solución de estos problemas puede requerir configuraciones reactivas diversas o el ejercicio de una misma habilidad en distintos niveles funcionales. Si el individuo se desenvuelve satisfactoriamente en estas situaciones, estará desarrollando competencias conductuales, las cuales se definen como disposiciones para cumplir con criterios en diversas situaciones o en distintos niveles funcionales, especialmente en ámbitos de desempeño específicos, como el educativo.

Entonces, mientras que la habilidad se refiere al desempeño efectivo ante un criterio específico, la competencia implica una tendencia a ser efectivo ante diversos criterios.

Cuando el individuo muestra un comportamiento variado y efectivo al enfrentar diferentes situaciones, entonces se puede considerar que está demostrando comportamiento inteligente.

En el marco de este modelo de desarrollo psicológico, el comportamiento inteligente no se considera el punto final, sino un punto intermedio que puede dar origen a otro tipo de comportamiento. En situaciones donde no hay criterios específicos que satisfacer, el individuo exhibe actividades cuyas morfologías son las que conforman las diversas habilidades y competencias presentes en su repertorio conductual. Esto implica que a medida que el desarrollo competencial aumenta, la variabilidad de actividades que el individuo puede manifestar en estas situaciones también aumenta.

Mediante estas actividades, en las cuales no se pueden catalogar como habilidades o competencias debido a la falta de criterios específicos que satisfacer, el individuo tiene la capacidad de estructurar la situación con criterios novedosos en un momento determinado. Estos nuevos criterios dan lugar a nuevas interacciones en las que se cumplen estos criterios recién establecidos. Como resultado, emergen nuevas habilidades y competencias, lo que se define como comportamiento creativo. Este comportamiento creativo es caracterizado por generar nuevos criterios que definen nuevos problemas y sus correspondientes soluciones (Carpio et al., 2007).

El comportamiento creativo conduce a la creación de nuevos problemas que requieren la conformación de nuevas habilidades, lo que implica que el desarrollo psicológico de individuos que se comportan creativamente tiene un potencial infinito. Debido a la conexión entre el desarrollo de habilidades, el comportamiento inteligente y el creativo, los individuos pueden presentar un mayor grado de desarrollo psicológico en un

ámbito particular, pero no necesariamente en otros. Por lo tanto, el desarrollo psicológico no sigue una trayectoria homogénea, sino que se ramifica, lo que significa que no existe un desarrollo psicológico lineal, ascendente y uniforme. En consecuencia, una persona no puede ser considerada inteligente o creativa en todas las áreas por igual.

De acuerdo con este modelo, el desarrollo psicológico de un individuo implica el desarrollo de habilidades cuando se enfrenta a situaciones con un único criterio a satisfacer y una única forma de resolverlo (situación problema). En estas circunstancias, el desempeño efectivo refleja el desarrollo de habilidades específicas. Por otro lado, el desarrollo de competencias ocurre cuando el individuo muestra un comportamiento efectivo y variado en situaciones que involucran diversos criterios y que pueden ser resueltas mediante configuraciones reactivas diversas (diferentes habilidades) o con una misma habilidad ejercida en distintos niveles funcionales.

El comportamiento inteligente se manifiesta cuando el individuo demuestra tanto habilidades específicas como competencias en las situaciones apropiadas. Sin embargo, este comportamiento inteligente no representa el punto final del desarrollo psicológico, sino un punto intermedio que da paso a otro tipo de comportamiento: el comportamiento creativo (Carpio, et al., 2007; Morales, et al., 2019a).

3.6 Evaluar el desarrollo psicológico

A medida que un individuo se desarrolla psicológicamente, gradualmente genera dominio de habilidades y competencias que son socialmente esperadas en un ámbito particular. Para lograr esto, se requieren dos aspectos fundamentales, 1) Es necesario que exista una organización funcional de respuestas para satisfacer un criterio de logro específico, lo que se traduce en el desarrollo de habilidades (Varela y Quintana, 1995). Por

tanto, las habilidades pueden ser entrenadas y desarrolladas al exponer al estudiante repetidamente a situaciones con un único tipo de criterio. 2) Una vez que se han desarrollado habilidades, es esencial generar una disposición o capacidad para satisfacer diferentes criterios en una misma situación. Esta capacidad se manifiesta en las situaciones específicas donde se despliegan las habilidades y se identifican como tendencias, lo que se conoce como competencias.

El desarrollo de habilidades específicas ocurre en situaciones contingencialmente cerradas, en las cuales existe un único criterio a satisfacer y una sola forma de lograrlo, o bien, solo un problema con una posible solución (Carpio et al., 2007). Una vez que el individuo ha aprendido múltiples habilidades específicas, se expone a situaciones contingencialmente abiertas, donde existen diversos criterios o situaciones problema, y cuya solución puede involucrar diferentes habilidades o una misma habilidad ejercitada en distintos niveles de aptitud funcional. Esta exposición a situaciones abiertas es esencial para el desarrollo de competencias, que se entienden como disposiciones para cumplir con criterios en contextos diversos (Carpio et al., 2007).

En este sentido, el desarrollo psicológico implica el desarrollo gradual de habilidades y competencias, en el cual las habilidades específicas se desarrollan en situaciones cerradas y las competencias emergen en situaciones abiertas y variadas. Por tanto, la evaluación del desarrollo psicológico debe de ser sensible de evaluar a un individuo en diferentes momentos de ese continuo, siendo este su propio punto de comparación.

Por lo que la evaluación académica debe reflejar una serie de características para aproximarse a su eficiencia:

1. Individual: La evaluación del desarrollo psicológico debe considerar las características y particularidades de cada individuo. Cada persona tiene su propio punto de partida y ritmo de progreso, por lo que es necesario evaluar su desarrollo con relación a sí mismo y no en comparación con otros individuos en pleno reconocimiento de dos cosas: la enseñanza es grupal, el aprendizaje es individual, y cada individuo ha conseguido un grado de desarrollo diferente.
2. Orientada hacia habilidades y competencias, relevantes para el ámbito específico en el que se desenvuelve el individuo. Esto implica identificar las capacidades necesarias y valoradas en ese contexto particular y evaluar el grado en que el individuo las ha desarrollado y desplegado, siempre considerando que el desarrollo es ramificado y por ende, no hay cursos lineales sino diversificados.
3. Situaciones organizadas, para evaluar las habilidades y competencias, es necesario diseñar situaciones que sean representativas del contexto en el que se espera que el individuo demuestre su desempeño. Estas situaciones deben estar estructuradas tanto morfológicamente (en términos de su configuración física y material) como funcionalmente (en términos de las demandas y requerimientos cognitivos y conductuales que plantean).
4. La unidad de evaluación es el desempeño: La unidad de análisis en la evaluación del desarrollo psicológico debe ser el desempeño del individuo en las diferentes contingencias problema de tipo académico. Es a través del análisis del comportamiento observable y medible que se pueden obtener indicadores del grado de dominio de habilidades y competencias.

5. Pleno reconocimiento de las diferencias entre los criterios administrativos, económicos y académicos que eviten comparar al individuo con un promedio, estándar o norma establecida, la evaluación del desarrollo psicológico se centra en analizar el desempeño del individuo en relación con los criterios específicos y contextuales establecidos. Se trata de analizar cómo el individuo se desenvuelve y responde a las demandas y expectativas del entorno en el que se encuentra. Analizado en un ámbito, con los criterios y a partir del desempeño que despliega frente a esos criterios. De esta forma, se podrá estimar el grado de desempeño que ha desarrollado.

Por todo lo abordado, en la línea del desarrollo de habilidades y competencias, y de la evaluación del desarrollo psicológico, se considera una tendencia a la efectividad cuando un estudiante es capaz de cumplir con criterios impuestos, que definen diferentes situaciones didácticas, pero además es capaz de hacerlo de diferentes maneras, es decir, cuando su desempeño muestra efectividad y variabilidad, lo cual torna al desempeño estudiantil competente. Por tanto, se plantea que una situación de examen, debiese de incluir tanto contingencias que sean sensibles a las habilidades como a las competencias, en otras palabras, exponer a las contingencia cerradas y también a las abiertas, en las que se le demanda a un estudiante satisfacer una serie de problemas, que tienen como característica ser variadas en cuanto al nivel de complejidad y ser variadas en cuanto al tipo de contingencias, esta puede ser partidaria de no solo abonar al proceso de evaluación, sino también a una forma de promover el desarrollo de competencias; por consiguiente, para explorar esta suposición, se realizó el presente trabajo con el objetivo de evaluar los efectos de variar contingencias abiertas y cerradas sobre el desempeño efectivo en situaciones de examen en universitarios.

4 Método

Participantes

La muestra consistió en estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Psicología de la Universidad de Sonora. Se seleccionaron mediante un método no probabilístico por conveniencia y se asignaron a uno de dos grupos: Grupo de Contingencia Cerrada y Grupo de Contingencia Abierta.

Materiales

Se diseñaron 8 formularios a los que se denominó contingencias problema de tipo académico, en la plataforma Google Forms, basados en el programa de lecturas del semestre. Cada Situación de Examen presentaba situaciones problema con diferentes niveles de complejidad: Ajustividad, Congruencia y Coherencia y 2 tipos de contingencia; cerrada y abierta. Además, se estableció contacto con los estudiantes a través de la plataforma Zoom.

Equipos

Se utilizó una cuenta de Google y la aplicación Zoom.

Diseño

Se utilizó un diseño ABA con dos grupos, a los que se les aplicó una evaluación al inicio y al final del estudio.

Procedimiento

Contacto con los estudiantes.

Se estableció contacto con los estudiantes a través de su profesor titular, quien les informó sobre la evaluación que se le haría. Se les proporcionaron las instrucciones de aplicación, donde se explicó que se tenía como objetivo evaluar su aprendizaje a lo largo del semestre y además la opción de obtener puntaje extra en su calificación de la asignatura.

Asignación de grupos.

Los participantes fueron asignados a uno de dos grupos: Grupo Contingencia Cerrada, conformado por 14 participantes, y Grupo Contingencia Abierta, conformado por 13 participantes. Esta asignación se realizó aleatoriamente y cada grupo representa las condiciones con las que tendrían contacto en cada situación de examen.

Situaciones de examen:

En ambos grupos, se llevaron a cabo un total de 5 situaciones de examen. De estas, 2 situaciones correspondieron a las evaluaciones inicial y final, respectivamente, y 3 situaciones estuvieron destinadas a evaluar tipos de complejidad: ajustividad, congruencia y coherencia (ver Tabla 1).

Aplicación de las situaciones de examen:

Cada situación de examen se aplicó durante los horarios de clase, después de las lecturas programadas y la discusión de los temas correspondientes. Se proporcionaron las instrucciones específicas para cada situación de examen, asegurando que los participantes entendieran los requerimientos y las tareas a realizar.

Tabla 1. Diseño experimental

	Evaluación 1	Situación examen 1		Situación examen 2		Situación examen 3		Evaluación 2
Grupo Contingencia cerrada	12 criterios conformados por: 4 criterios de tipo Ajustividad, 2 de contingencia cerrada y 2 de contingencia abierta. 4 criterios de tipo Congruencia, 2 de contingencia cerrada y 2 de contingencia abierta.	12 criterios de tipo Ajustividad con Contingencia cerrada	Se emite calificación	12 criterios de tipo Congruencia con Contingencia cerrada	Se emite calificación	12 criterios de tipo Coherencia con Contingencia cerrada	Se emite calificación	12 criterios conformados por: 4 criterios de tipo Ajustividad, 2 de contingencia cerrada y 2 de contingencia abierta 4 criterios de tipo Congruencia, 2 de contingencia cerrada y 2 de contingencia abierta.
Grupo Contingencia abierta	4 criterios de tipo Coherencia, 2 de contingencia cerrada y 2 de contingencia abierta.	12 criterios de tipo Ajustividad con Contingencia abierta	Se emite calificación y retroalimentación del desempeño	12 criterios de tipo Congruencia con Contingencia abierta	Se emite calificación y retroalimentación del desempeño	12 criterios de tipo Coherencia con Contingencia abierta	Se emite calificación y retroalimentación del desempeño	4 criterios de tipo Coherencia, 2 de contingencia cerrada y 2 de contingencia abierta.

Evaluaciones

Las evaluaciones 1 y 2 se aplicaron de la misma manera a todos los participantes, independientemente del grupo al que pertenecieran. Para llevar a cabo el proceso, se inició sesión en Zoom y se asignó a cada estudiante a su sala correspondiente. La Sala 1 albergó al Grupo de Contingencia Cerrada, mientras que la Sala 2 albergó al Grupo de Contingencia Abierta. A cada grupo se les proporcionó el enlace de la Situación de Examen correspondiente y se les dieron las instrucciones generales, que consistían en lo siguiente: "Con base en tus conocimientos sobre psicología interconductual, responde a cada uno de los reactivos que se te presentan. Mantén desactivados el video y el audio durante la realización de la evaluación. Al finalizar, notifica al asesor y retírate de la sesión".

Situaciones de examen/Entrenamiento

Para llevar a cabo las Situaciones de Examen, se programaron un total de 3 sesiones. Durante estas sesiones, se dividió nuevamente a los grupos en las salas correspondientes de Zoom, A cada grupo se le proporcionaron las mismas instrucciones, pero se les envió el enlace del formulario adecuado según su asignación. En la Sala 1, se les envió el link de la Situación de Examen de Contingencias Cerradas, mientras que en la Sala 2, se les envió el link de la Situación de Examen de Contingencias Abiertas.

5 Resultados

5.1 Análisis grupal

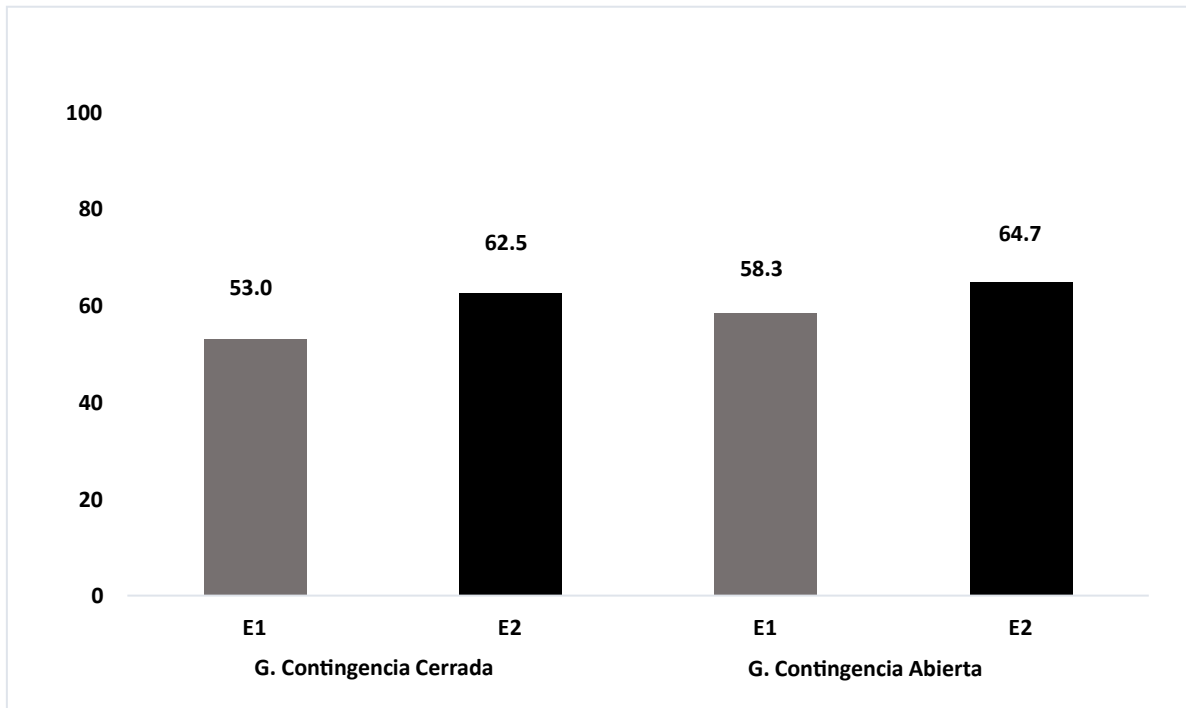
Evaluaciones

Los siguientes resultados se basan en las Evaluaciones 1 y 2 del estudio. En primer lugar, con el propósito de proporcionar una visión general de los efectos de las Situaciones de Examen, se presentarán los puntajes de desempeño obtenidos por cada grupo en cada una de las evaluaciones. A continuación, se describirá el progreso de cada grupo en relación con cada situación de examen. Asimismo, se mostrarán los resultados de los criterios utilizados en las evaluaciones para evaluar el impacto de las situaciones de examen en diferentes niveles de complejidad y finalmente se expondrán los efectos de la manipulación de los tipos de contingencia.

Para analizar el desempeño efectivo en cada situación problema, se consideró como logro la correspondencia entre el criterio establecido en cada situación problema y la respuesta seleccionada o emitida por parte de los participantes. Se calculó el promedio y se obtuvo el puntaje de cada grupo en las evaluaciones uno y dos.

Figura 1

Porcentaje de desempeño efectivo demostrado por los participantes de cada grupo en la Evaluación 1 y Evaluación 2.



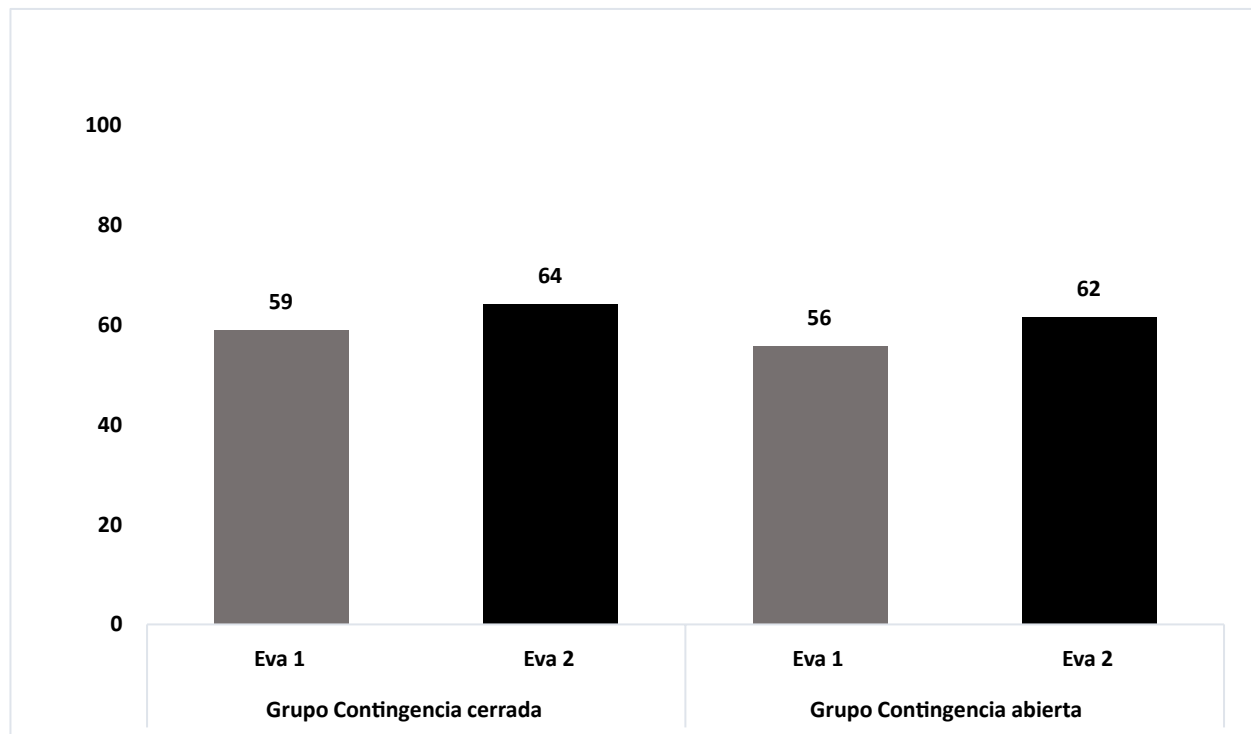
Con base en la Figura 1, en la Evaluación 1, el Grupo de Contingencia Cerrada obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 53%, mientras que el Grupo de Contingencia Abierta alcanzó un porcentaje ligeramente superior del 58.3%. Estos resultados sugieren que ambos grupos lograron un nivel aceptable de desempeño en la primera evaluación, aunque el Grupo de Contingencia Abierta tuvo un desempeño mejor en esta instancia.

En cuanto a la Evaluación 2, el Grupo de Contingencia Cerrada mostró una mejora en su desempeño con un porcentaje del 62.5%, mientras que el Grupo de Contingencia Abierta mantuvo un alto nivel de desempeño con un porcentaje del 64.7%. Por lo que

ambos grupos continúan demostrando un desempeño efectivo en la segunda evaluación, aunque nuevamente el Grupo de Contingencia Abierta muestra un mayor desempeño. Tanto el Grupo de Contingencia Cerrada como el Grupo de Contingencia Abierta han demostrado un desempeño efectivo en ambas evaluaciones. Aunque el Grupo de Contingencia Abierta ha obtenido porcentajes ligeramente más altos en general, ambas variaciones han mostrado resultados positivos y pueden considerarse viables para alcanzar los objetivos establecidos. Es importante tener en cuenta otros factores y consideraciones adicionales para una evaluación más completa y precisa de las estrategias de contingencia.

Figura 2

Porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo ante criterios de Ajustividad en las Evaluaciones 1 y 2



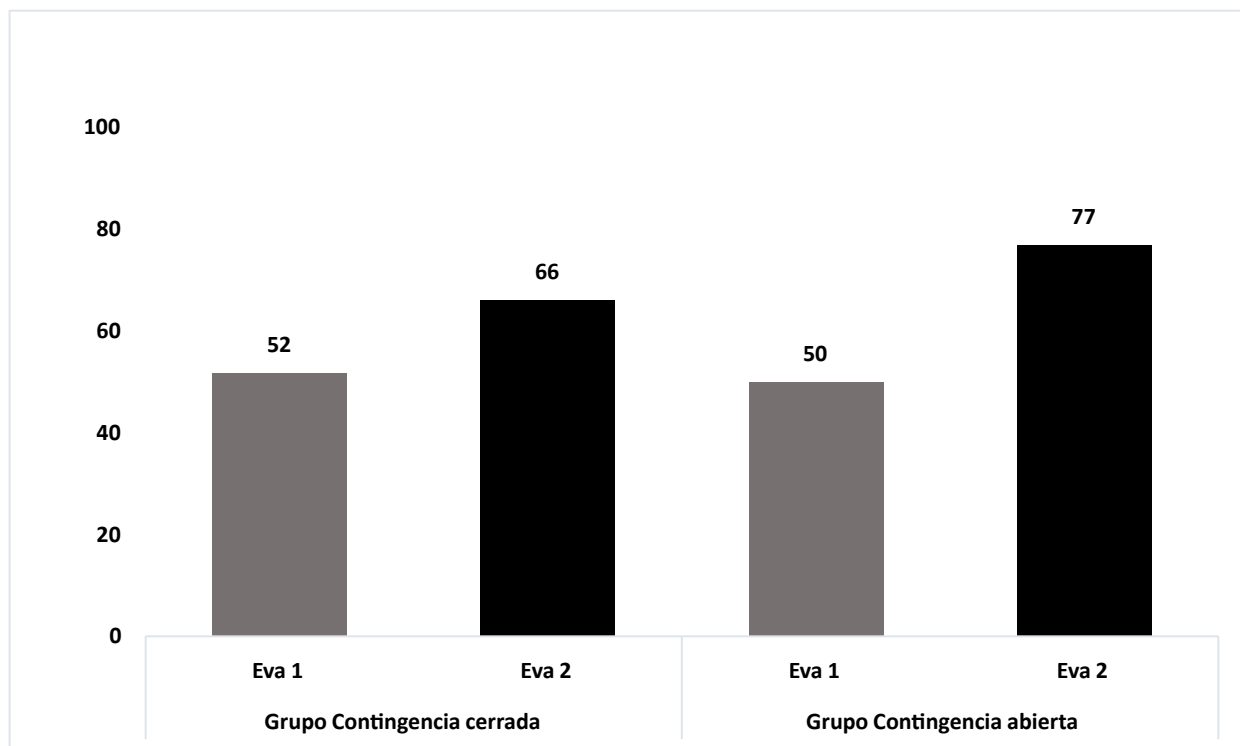
En cuanto al porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo en las evaluaciones con criterios de tipo Ajustividad (Figura 2), en la evaluación 1, el Grupo de Contingencia Cerrada obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 59%, mientras que el Grupo de Contingencia Abierta logró un porcentaje ligeramente inferior del 56%. Estos resultados indican que ambos grupos tuvieron un nivel aceptable de desempeño en la primera evaluación, con una ligera ventaja para el Grupo de Contingencia Cerrada.

En cuanto a la evaluación 2, el Grupo de Contingencia Cerrada mostró una mejora en su desempeño, alcanzando un porcentaje del 64%. Por otro lado, el Grupo de Contingencia Abierta también mostró una mejora en su desempeño en la segunda evaluación, con un porcentaje del 62%. Estos resultados indican que ambos grupos lograron mantener el nivel de desempeño efectivo en la segunda evaluación, aunque el Grupo de Contingencia Cerrada mostró un rendimiento ligeramente superior.

Los resultados significan que tanto el Grupo de Contingencia Cerrada como el Grupo de Contingencia Abierta demostraron un desempeño efectivo en ambas evaluaciones con criterios de tipo Ajustividad. Aunque el Grupo de Contingencia Cerrada tuvo un desempeño ligeramente superior en general, ambos grupos mostraron una mejora en su desempeño en la segunda evaluación.

Figura 3

Porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo ante criterios de Congruencia en Evaluaciones 1 y 2.



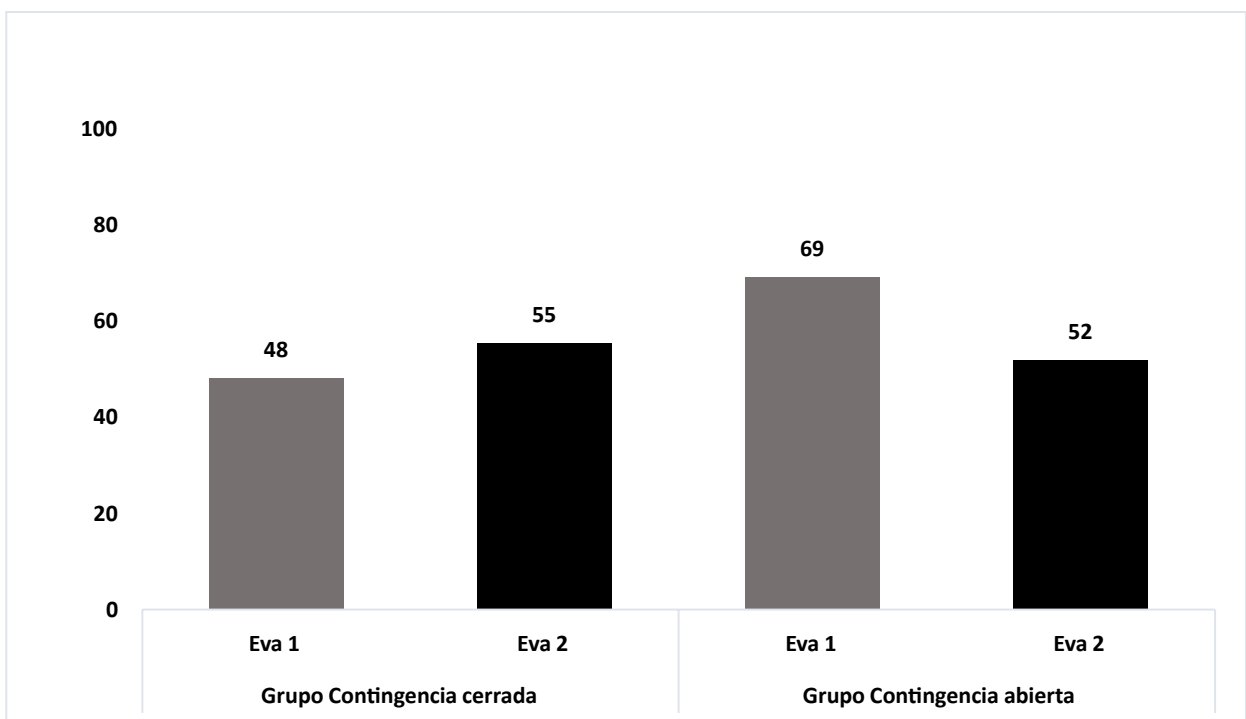
Los datos obtenidos respecto de las evaluaciones con criterios de tipo Congruencia (Figura 3), indican que en la evaluación 1, el Grupo de Contingencia Cerrada obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 52%, mientras que el Grupo de Contingencia Abierta logró un porcentaje ligeramente inferior del 50%. Estos resultados indican que ambos grupos tuvieron un nivel similar de desempeño en la primera evaluación en términos de Congruencia, con un rendimiento modesto en ambas situaciones.

En cuanto a la evaluación 2, el Grupo de Contingencia Cerrada mostró una mejora significativa en su desempeño, alcanzando un porcentaje del 66%. Por otro lado, el Grupo

de Contingencia Abierta obtuvo una mejora aún mayor en su desempeño en la segunda evaluación, logrando un porcentaje del 77%. Estos resultados indican diferencias de 14 y 27 puntos porcentuales, indicando que ambos grupos fueron capaces de mejorar su nivel de ajuste ante criterios de Congruencia durante la segunda evaluación, con un rendimiento destacado por parte del Grupo de Contingencia Abierta.

Figura 4

Porcentaje de desempeño efectivo por cada grupo ante criterios de Coherencia en las Evaluaciones 1 y 2.



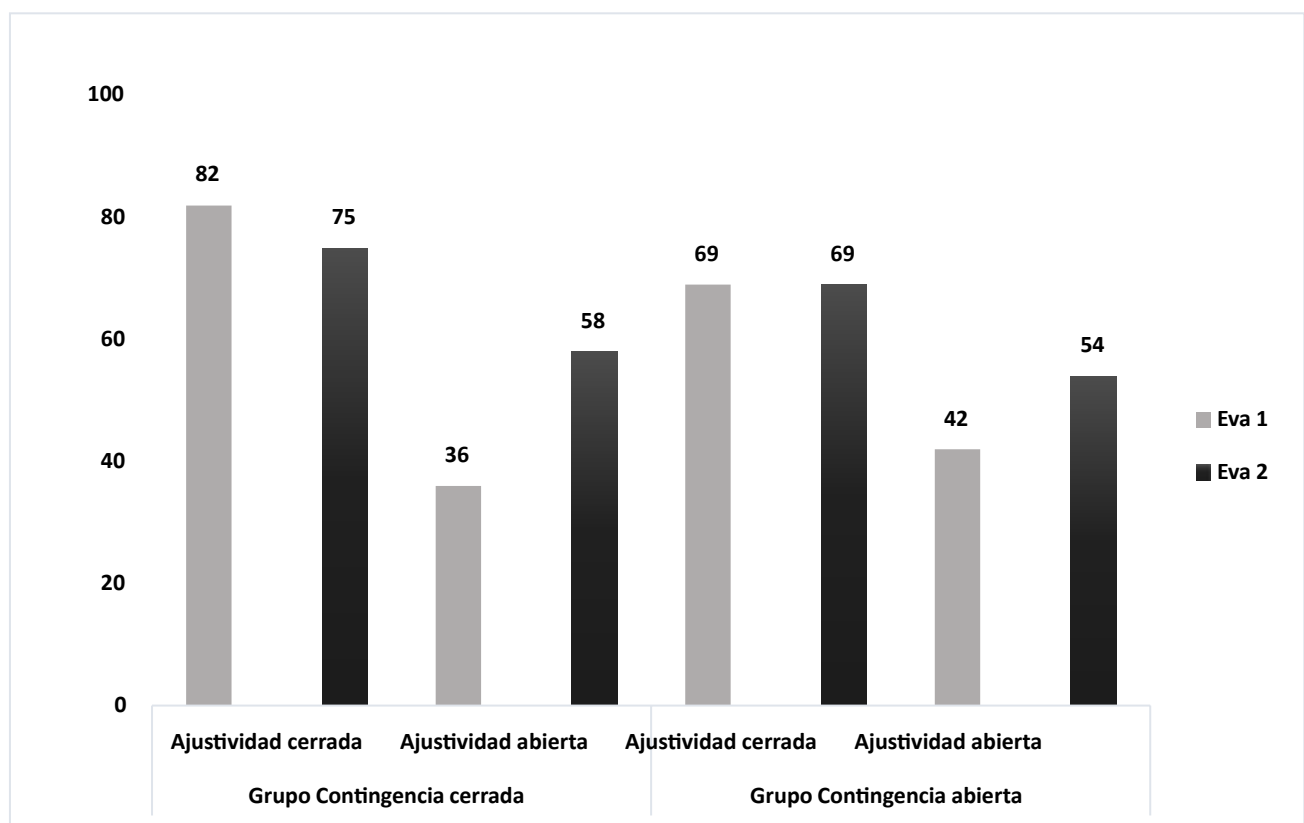
Con base en la Figura 4, se puede observar el porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo en las evaluaciones ante criterios de Coherencia. En la evaluación 1, el Grupo de Contingencia Cerrada obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 48%, mientras que el Grupo de Contingencia Abierta logró un porcentaje

considerablemente más alto del 69%. Estos resultados indican que el Grupo de Contingencia Abierta mostró un nivel superior de desempeño en criterios de coherencia en comparación con el Grupo de Contingencia Cerrada en la primera evaluación.

No obstante, en la evaluación 2, el panorama cambió. El Grupo de Contingencia Cerrada mejoró su desempeño, alcanzando un porcentaje del 55%. Por otro lado, el Grupo de Contingencia Abierta mostró una disminución en su desempeño, obteniendo un porcentaje del 52%.

Figura 5

Porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo ante criterios de Ajustividad en Contingencias cerradas y abiertas en las evaluaciones.



En la Figura 5, se puede observar el porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo en las evaluaciones con criterios de tipo Ajustividad con contingencias cerradas y abiertas.

Para el Grupo de Contingencia Cerrada, en la evaluación 1, se obtuvo un alto porcentaje de desempeño efectivo del 82% en criterios de Ajustividad con contingencias cerradas. En la evaluación 2, se mantuvo un buen nivel de desempeño con un porcentaje del 75%. Estos resultados indican que el grupo fue consistente en su capacidad para cumplir con los criterios de Ajustividad en las situaciones de contingencia cerrada a lo largo de las evaluaciones. Y en cuanto a la Ajustividad con contingencias abiertas, este mismo grupo obtuvo un porcentaje de desempeño del 36% en la evaluación 1 y una mejora en la evaluación 2, alcanzando el 58%. Estos resultados sugieren que el grupo tuvo dificultades para satisfacer criterios de Ajustividad en las situaciones de contingencia abierta, pero logró una mejora significativa en su desempeño en la segunda evaluación.

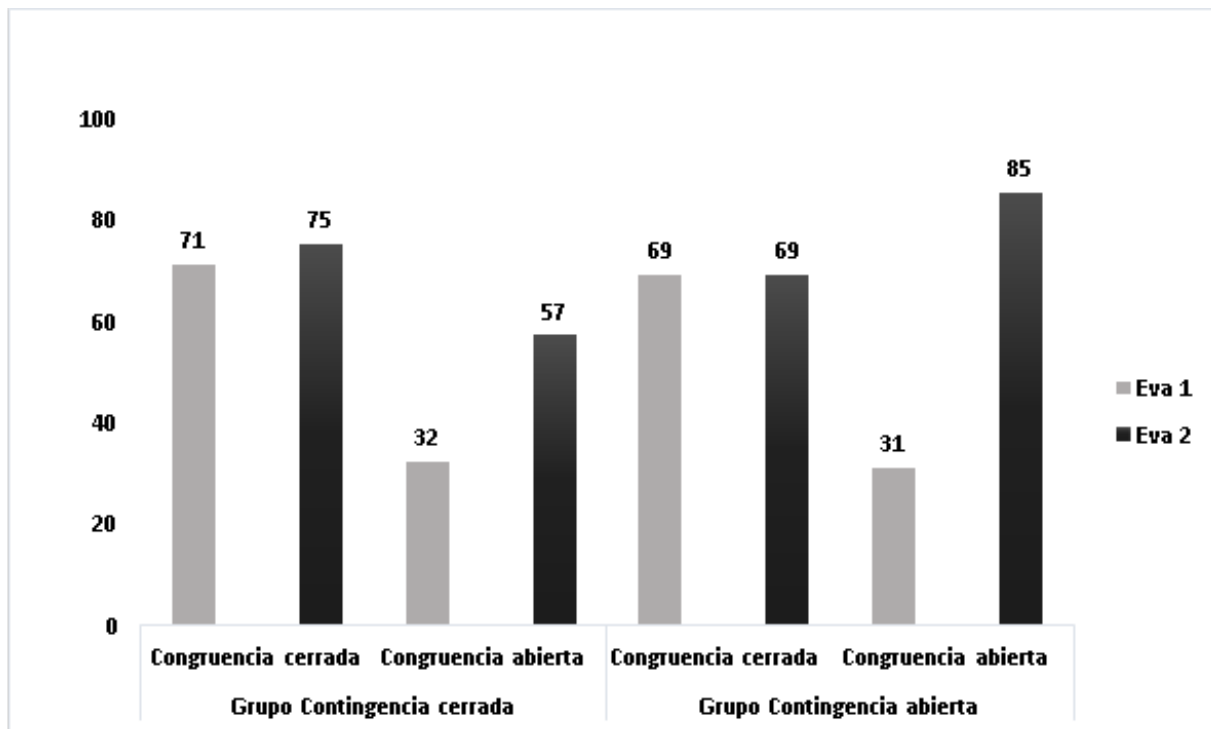
Para el Grupo de Contingencia Abierta, en la evaluación 1, se obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 69% en Ajustividad con contingencias cerradas. En la evaluación 2, se mantuvo el mismo nivel de desempeño con un porcentaje del 69%. Estos resultados indican que el grupo fue constante en su capacidad para cumplir con los criterios de Ajustividad en las situaciones de contingencia cerrada a lo largo de las evaluaciones.

En cuanto a la Ajustividad con contingencias abiertas, el Grupo de Contingencia Abierta obtuvo un porcentaje de desempeño del 42% en la evaluación 1 y una ligera mejora en la evaluación 2, alcanzando el 54%. Estos resultados sugieren que el grupo también tuvo dificultades para satisfacer criterios de Ajustividad en las situaciones de contingencia abierta, aunque mostró una ligera mejora en su desempeño en la segunda evaluación.

En síntesis, tanto el Grupo de Contingencia Cerrada como el Grupo de Contingencia Abierta lograron un buen desempeño en criterios de Ajustividad con contingencias cerradas. Sin embargo, ambos grupos enfrentaron dificultades en la satisfacción de los reactivos de Ajustividad con contingencias abiertas, aunque el Grupo de Contingencia Cerrada mostró una mejora más significativa en la segunda evaluación en comparación con el Grupo de Contingencia Abierta.

Figura 6

Porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo ante criterios de Congruencia en contingencias cerradas y abiertas en las evaluaciones.



En la Figura 6 se muestra el porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo en las evaluaciones con criterios de tipo Congruente y contingencias cerradas y abiertas. Para el Grupo de Contingencia Cerrada, en la evaluación 1, se obtuvo un

porcentaje de desempeño efectivo del 71% en términos de Congruencia con contingencias cerradas.

En la evaluación 2, se mantuvo un buen nivel de desempeño con un porcentaje del 75%. Estos resultados indican que el grupo fue consistente en su capacidad para cumplir con los criterios de Congruencia en las situaciones de contingencia cerrada a lo largo de las evaluaciones.

En cuanto a la Congruencia con contingencias abiertas, el Grupo de Contingencia Cerrada obtuvo un porcentaje de desempeño del 32% en la evaluación 1 y una mejora significativa en la evaluación 2, alcanzando el 57%. Estos resultados sugieren que el grupo tuvo dificultades para satisfacer criterios de Congruencia en las situaciones de contingencia abierta, pero logró una mejora considerable en su desempeño en la segunda evaluación.

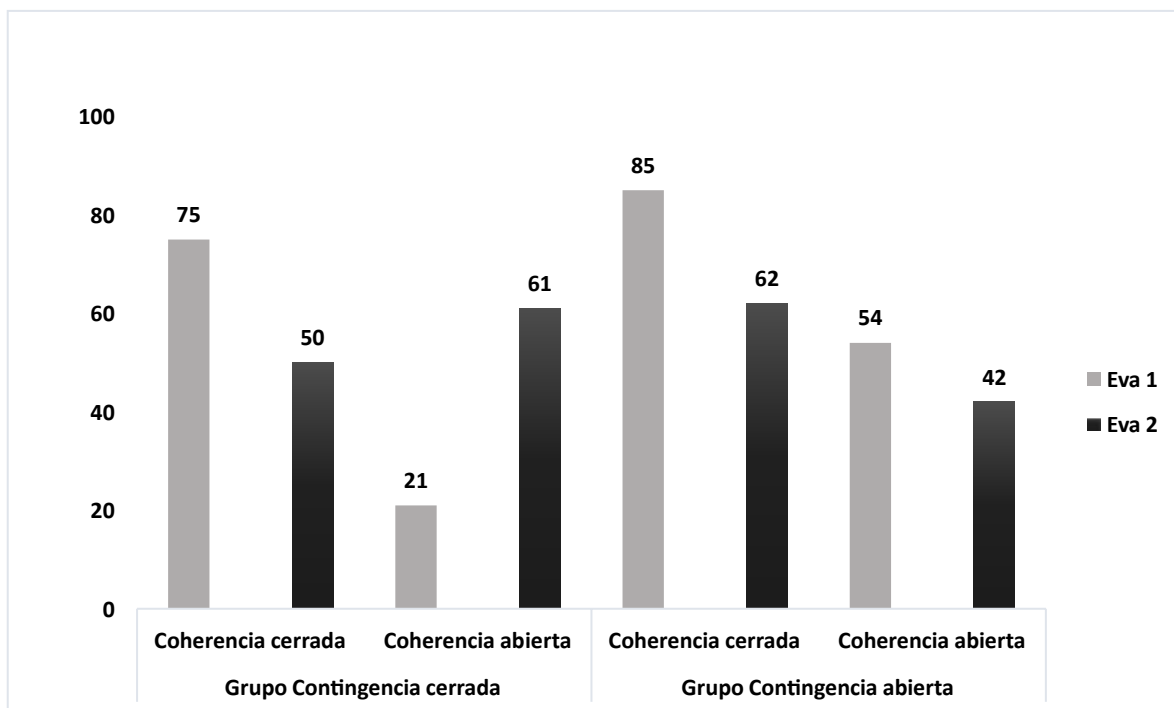
Para el Grupo de Contingencia Abierta, en la evaluación 1, se obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 69% en Congruencia con contingencias cerradas. En la evaluación 2, se mantuvo el mismo nivel de desempeño con un porcentaje del 69%. Estos resultados indican que el grupo fue constante en el cumplimiento de criterios de Congruencia en las situaciones de contingencia cerrada a lo largo de las evaluaciones.

Por otro lado, en los criterios de Congruencia con contingencias abiertas, el Grupo de Contingencia Abierta obtuvo un porcentaje de desempeño del 31% en la evaluación 1 y una mejora significativa en la evaluación 2, alcanzando el 85%. Estos resultados indican que el grupo tuvo dificultades con el cumplimiento de los reactivos con este nivel de complejidad las situaciones de contingencia abierta en la primera evaluación, pero logró una mejora sustancial en su desempeño en la segunda evaluación.

Los resultados indican que tanto el Grupo de Contingencia Cerrada como el Grupo de Contingencia Abierta lograron un buen desempeño ante criterio de Congruencia con contingencias cerradas. Sin embargo, ambos grupos enfrentaron dificultades en la demostración de Congruencia con contingencias abiertas, aunque el Grupo de Contingencia Abierta mostró una mejora significativa en la segunda evaluación en comparación del Grupo Contingencia Cerrada.

Figura 7

Porcentaje de desempeño efectivo por cada grupo ante criterios de Coherencia con contingencias cerradas y abiertas en las evaluaciones



Finalmente, en la Figura 7 se observa el porcentaje de desempeño efectivo demostrado por cada grupo en las evaluaciones con criterios de tipo Coherencia y contingencias cerradas y abiertas.

El Grupo de Contingencia Cerrada, en la evaluación 1, obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 75% en criterios de Coherencia con contingencias cerradas. Sin embargo, en la evaluación 2, se observó una disminución en el desempeño, alcanzando un porcentaje del 50%. Estos resultados indican que el grupo inicialmente demostró una buena capacidad para cumplir con los criterios de Coherencia en las situaciones de contingencia cerrada, pero hubo un deterioro en su desempeño en la segunda evaluación.

En cuanto a la Coherencia con contingencias abiertas, el Grupo de Contingencia Cerrada obtuvo un porcentaje de desempeño del 21% en la evaluación 1, que refleja dificultades significativas para satisfacer criterios de Coherencia en estas situaciones. Sin embargo, en la evaluación 2, se produjo una mejora notable en el desempeño, alcanzando un porcentaje del 61%. Estos resultados sugieren que el grupo mostró un mejor desempeño en los niveles de complejidad de Coherencia en las situaciones de contingencia abierta en la segunda evaluación.

Para el Grupo de Contingencia Abierta, en la evaluación 1, se obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 85% en Coherencia con contingencias cerradas, indicando un aceptable desempeño en el cumplimiento de los criterios establecidos. En la evaluación 2, se observó una disminución en el desempeño, alcanzando un porcentaje del 62%. Estos resultados sugieren que el grupo inicialmente demostró una sólida capacidad ante el cumplimiento de criterios de Coherencia en las situaciones de contingencia cerrada, pero hubo un descenso en su desempeño en la segunda evaluación.

En cuanto a los criterios de Coherencia con contingencias abiertas, el Grupo de Contingencia Abierta obtuvo un porcentaje de desempeño del 54% en la evaluación 1,

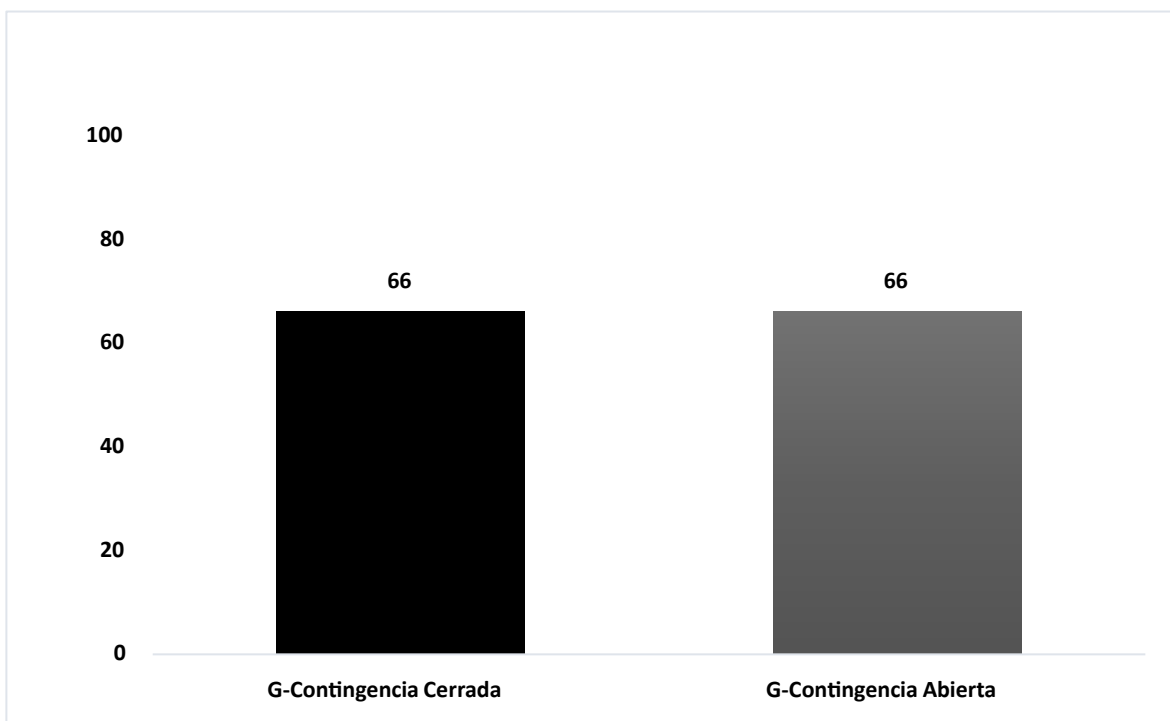
indicando dificultades para demostrar Coherencia en estas situaciones. En la evaluación 2, se observó una disminución adicional en el desempeño, alcanzando un porcentaje del 42%.

Estos resultados indican que hubo problemáticas continuas para satisfacer los reactivos de tipo Coherencia en las situaciones de contingencia abierta a lo largo de las evaluaciones.

Situaciones de examen

Figura 8

Porcentaje de desempeño efectivo demostrado por los participantes de cada grupo en situación de examen con criterios de Ajustividad

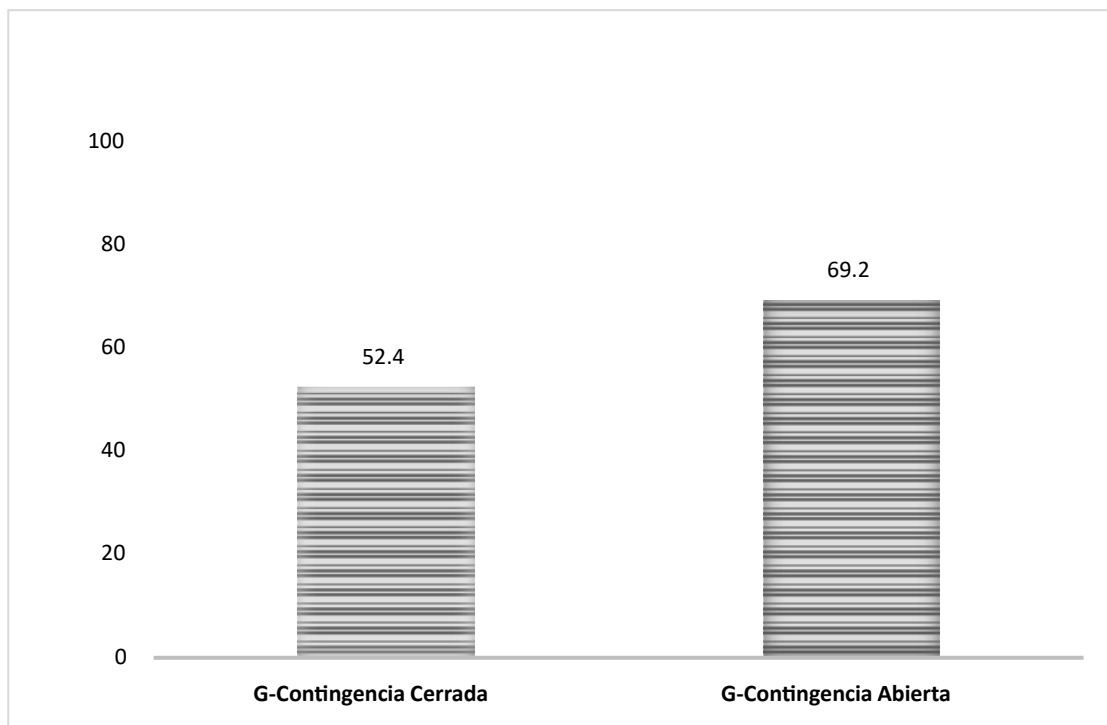


En las Situaciones de Examen con criterios de tipo Ajustividad, se puede observar que tanto el Grupo de Contingencia Cerrada como el Grupo de Contingencia Abierta han

logrado un porcentaje de desempeño efectivo del 66%, esto resultados indican que ambos grupos exhibieron un nivel similar de desempeño efectivo en la situación de examen. Tanto el Grupo de Contingencia Cerrada como el Grupo de Contingencia Abierta demostraron una capacidad considerable para ajustarse a los criterios de Ajustividad establecidos.

Figura 9

Desempeño efectivo demostrado por los participantes de cada grupo en situación de examen con criterios de Congruencia.



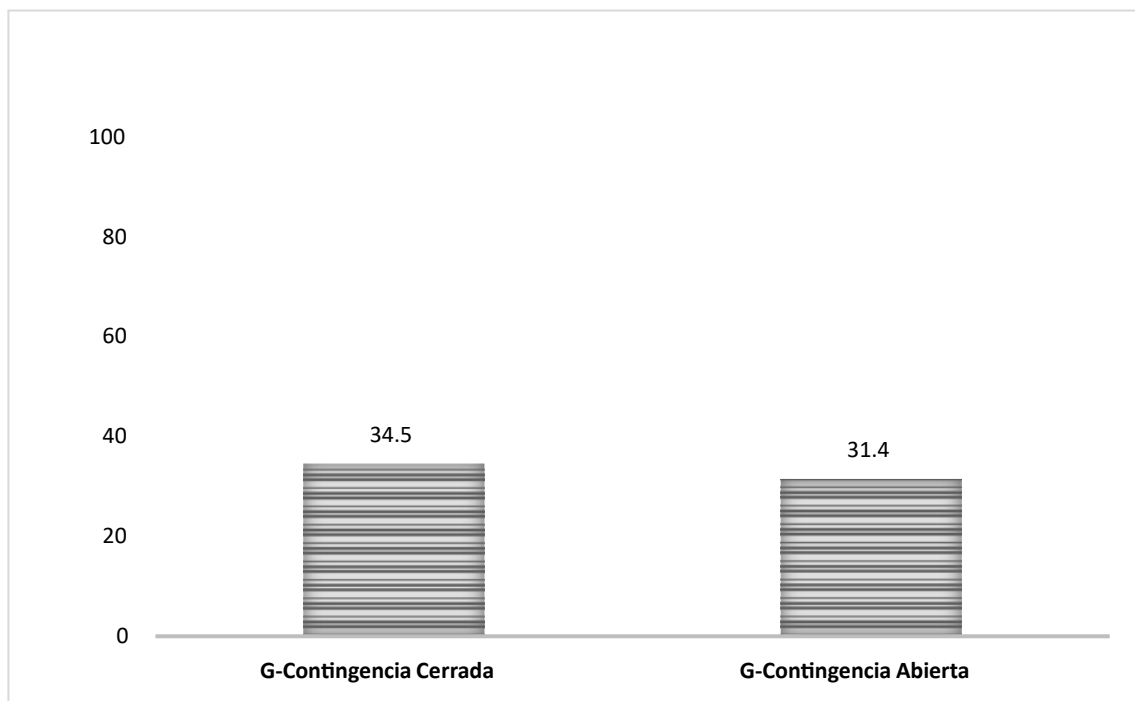
Con base en la gráfica anterior, se puede observar que existen diferencias significativas en el porcentaje de desempeño efectivo, el Grupo de Contingencia Cerrada alcanzó un porcentaje de desempeño efectivo del 52.4%, mientras que el Grupo de Contingencia Abierta obtuvo un porcentaje significativamente mayor, llegando al 69.2%.

Estos resultados revelan una disparidad en el desempeño entre ambos grupos en la situación de examen con criterios de tipo Congruente.

El porcentaje del 52.4% de desempeño efectivo del Grupo de Contingencia Cerrada indica que, aunque algunos participantes lograron cumplir con los criterios de tipo Congruente, en general, hubo una proporción considerable de participantes que no alcanzaron lo esperado. Por otro lado, el porcentaje del 69.2% de desempeño efectivo del Grupo de Contingencia Abierta sugiere que la mayoría de los participantes de este grupo lograron cumplir con los criterios de tipo Congruente durante la Situación de Examen.

Figura 10

Desempeño efectivo demostrado por los participantes de cada grupo en situación de examen con criterios Coherencia.



En cuanto a las Situaciones de Examen con criterio de tipo Coherente, se puede observar que tanto el Grupo de Contingencia Cerrada como el Grupo de Contingencia Abierta han mostrado un porcentaje de desempeño efectivo relativamente bajo. El Grupo de Contingencia Cerrada obtuvo un porcentaje de desempeño efectivo del 34.5%, mientras que el Grupo de Contingencia Abierta logró un porcentaje ligeramente inferior del 31.4%. Estos resultados indican que ambos grupos enfrentaron dificultades ante criterios de tipo Coherente.

5.2 Análisis individual

Las habilidades y competencias se desarrollan de modo individual, a pesar de que éstas puedan ocurrir al interactuar con otros, el desarrollo de dichas habilidades y competencias resulta ser asunto de un solo individuo. Es por ello por lo que se advierte la necesidad de realizar un análisis individual de las habilidades y competencias de cada participante del estudio.

De manera individual, cada uno de los participantes mostró un desempeño efectivo diferente en cuanto al tipo de contingencias a lo largo de las distintas sesiones que integraron cada condición del estudio. Las mismas diferencias individuales de cada participante permiten realizar observaciones particulares, a pesar de compartir algunos patrones de desempeño similares a los mostrados por todo el grupo.

En concordancia, resulta interesante observar los casos de los participantes del grupo Contingencia Cerrada con un desempeño alto en situaciones de contingencia cerrada para la primera evaluación, es decir los participantes 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12 y 13 (Ver Figura 11) quienes lograron posicionarse en, por arriba del 50% de satisfacción en dichas

situaciones. Es interesante analizar su desempeño inicial, considerando que ellos fueron expuestos a Contingencias Cerradas a lo largo de las Situaciones de Examen. No obstante, respecto a la segunda evaluación solo los participantes 4, 6, 7, 11 y 12 mantuvieron o elevaron el desempeño que mostraron inicialmente ante las Contingencias Cerradas, el resto de los participantes anteriormente mencionados disminuyó su desempeño de Evaluación 1 a Evaluación 2 incluso por debajo de la mitad del desempeño demostrado en un inicio.

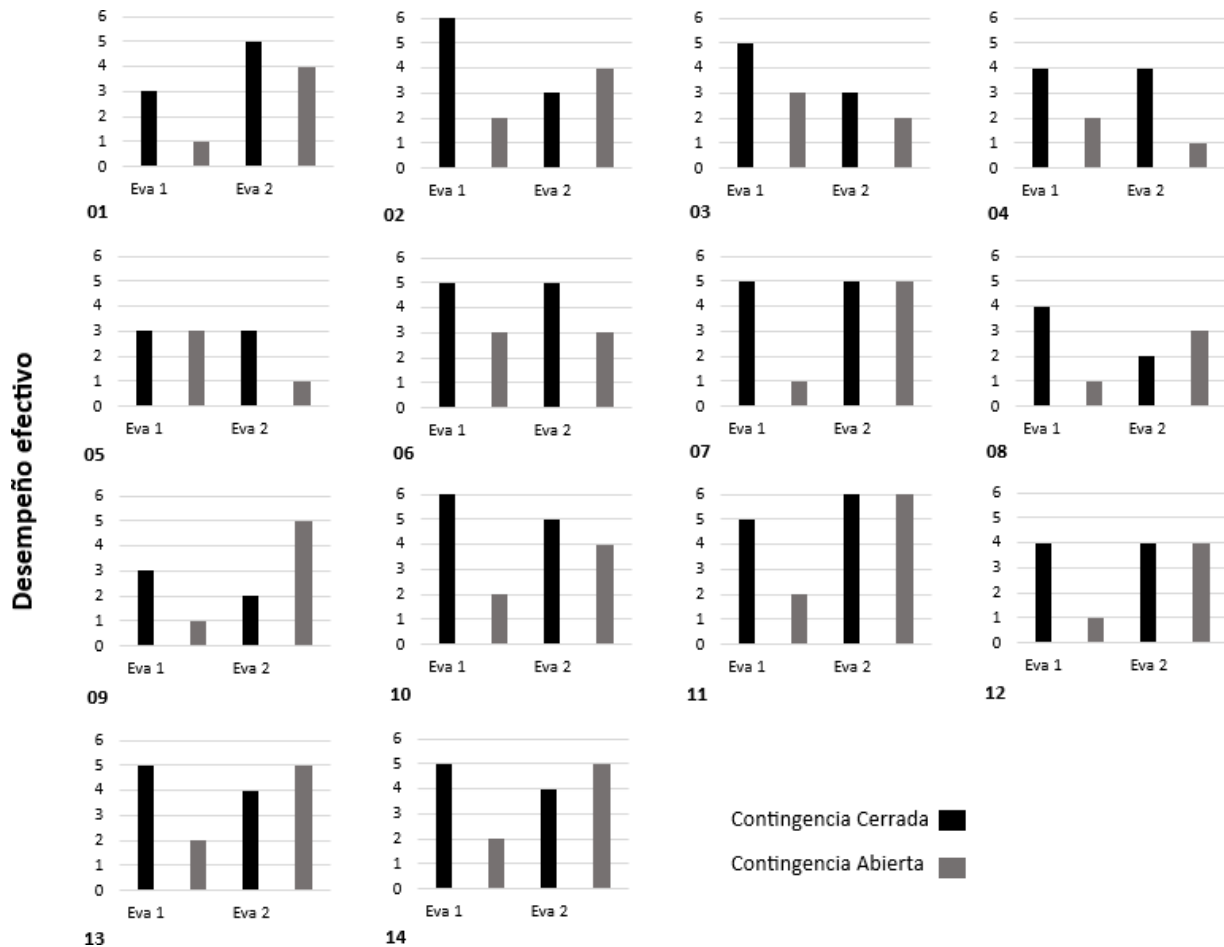
Por otro lado, también es imperioso resaltar a los participantes que tuvieron un bajo desempeño efectivo ante estas mismas situaciones, como es el caso de los participantes 1, 5 y 9 que no satisficieron más que la mitad de las situaciones contingencialmente cerradas que se les impuso, pero que en comparación su evaluación 2 mejoraron su desempeño, sin embargo, el participante 9, disminuyó por diferencia de una situación su desempeño efectivo.

Finalmente, respecto a los participantes de este grupo, es relevante analizar su desempeño, pero ahora, ante las situaciones contingencialmente abiertas, a las que no fueron expuestas en las Sesiones de Examen, pero que de igual manera fueron impuestas en las evaluaciones. Son los participantes 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 quienes, pese a no estar en contacto con un mayor número de situaciones de Contingencia Abierta, demostraron un bajo desempeño ante estas en la primera evaluación, pero que aumentaron su desempeño de manera significativa en la segunda evaluación, satisfaciendo incluso el triple de situaciones que su evaluación inicial.

Figura 11

Desempeño efectivo individual demostrado por todos los participantes del grupo

Contingencia Cerrada en las evaluaciones 1 y 2.



Por el lado del grupo Contingencia Abierta, los participantes 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 son cuyo desempeño en evaluación inicial ante situaciones de Contingencia Abierta prevalece como el mejor o máximo, debido a que, en su mayoría, solo satisfizo 3 situaciones de las 6 que se le imponían. No obstante, respecto a la segunda evaluación los participantes 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, y 12 son los que elevaron el desempeño que mostraron

inicialmente ante las Contingencias abiertas, los participantes 3, 6, 7, 11 y 13 mantuvieron el mismo desempeño demostrado en un inicio con solo 3 situaciones satisfechas.

Respecto a los participantes que tuvieron un bajo desempeño efectivo ante estas mismas situaciones, solo los participantes 4 y 5 tuvieron un desempeño por debajo del considerado “máximo” para este grupo, el participante 4 no satisfizo ninguna situación de contingencia abierta, mientras que el participante 5, solo logró satisfacer 2 situación con esta condición.

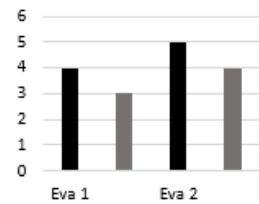
Asimismo, es relevante mencionar que en este grupo contingencia abierta, todos los participantes aumentaron o mantuvieron el desempeño efectivo posterior a la exposición de las Situaciones de Examen.

Finalmente, al analizar el desempeño efectivo, pero ahora ante las situaciones contingencialmente cerradas a las que no fueron expuestas en las Sesiones de Examen, pero que de igual manera fueron impuestas en las evaluaciones, son los participantes 1, 2, 12 y 13 quienes demostraron un aumento en su desempeño efectivo respecto de la evaluación 1 y evaluación 2. Sin embargo, los participantes 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 11 demostraron una disminución en su desempeño efectivo en evaluación 2 respecto de la evaluación inicial.

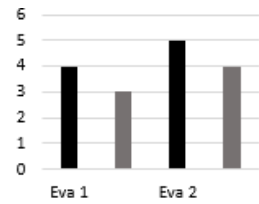
Figura 12

Desempeño efectivo individual demostrado por todos los participantes del grupo Contingencia Abierta en las evaluaciones 1 y 2.

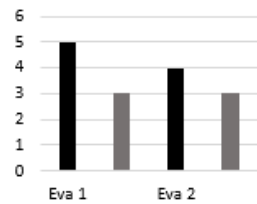
Desempeño efectivo



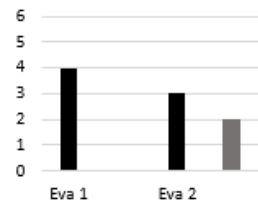
01



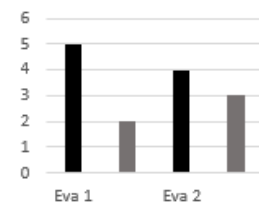
02



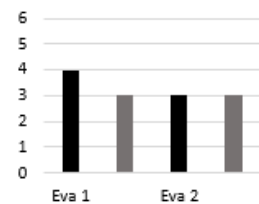
03



04



05

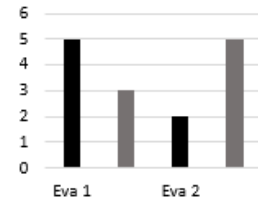


06

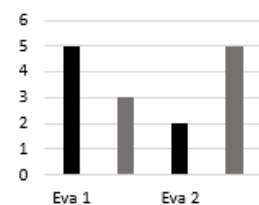
Área del gráfico



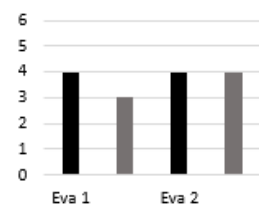
07



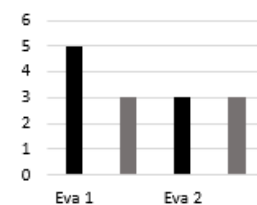
08



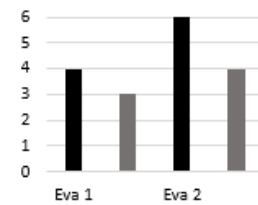
09



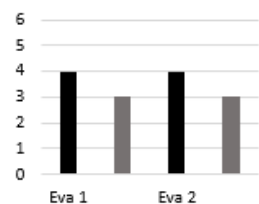
10



11



12



13

Contingencia Cerrada ■
Contingencia Abierta ■

Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo evaluar los efectos de variar contingencias abiertas y cerradas sobre el desempeño efectivo en situaciones de examen en universitarios. De manera general se encontró que ambos grupos mostraron mejora en su desempeño posterior a las contingencias a las que fueron expuestos, estos resultados solo contemplan la totalidad de situaciones problema que satisficieron entre la Evaluación 1 y 2, sin considerar el tipo de criterios ni el tipo de contingencias. Lo que significa que la mera exposición a las contingencias diseñadas se tradujo en cambios positivos para todos los participantes, y confirma que volver enfrentar una situación problema, incluso sin retroalimentación, favorece el desempeño efectivo de un individuo, efecto conocido como "reactividad a la prueba" (Hernández, et al. 2014).

Cuando se organizan los resultados en función del tipo de criterios, los participantes de ambos grupos también incrementaron su desempeño efectivo entre evaluación inicial y evaluación final. Ambos grupos tuvieron mejores resultados en los criterios en los que tenían que ejemplificar o relacionar con situaciones concretas y/o cotidianas los conceptos ilustrados. No obstante, es relevante indicar que ante los criterios de Coherencia el grupo de contingencias abiertas demostró una disminución en su desempeño efectivo en su evaluación final. Estos resultados son coincidentes en lo reportado por Morales, et al. (2010) en tareas de ajuste lector quienes encontraron que la variabilidad de criterios no tiene impacto positivo sobre el desempeño ante situaciones novedosas cuando se instiga a satisfacer los diferentes criterios con la misma morfología.

Respecto al tipo de criterios y al tipo de situaciones contingencialmente establecidas, ante los criterios de Ajustividad en contingencias abiertas, ambos grupos

demonstraron mejores desempeños. En la literatura se ha encontrado que las demandas ajustivas son aquellas en las que los individuos demuestran los desempeños efectivos más altos, y ello parece sugerir que cualquier entrenamiento, ya no tiene efectos (efecto techo), en tanto ya se alcanzan desempeños elevados, seguramente porque el tipo de desempeño que exigen está muy vinculado a las características situacionales de la tarea y que cobran la forma de repetir, así como por la amplia historia con este tipo de demandas en la trayectoria escolar. No obstante, en este estudio sí se observaron diferencias en el desempeño, en función del tipo de historia de entrenamiento y tipo de situación enfrentada. Los participantes con historia de contingencias cerradas, tuvo desempeños más bajos cuando en las evaluaciones se les presentaron contingencias cerradas que cuando se les presentaron contingencias abiertas. Intuitivamente, no debieron haberse observado diferencias, pero lo encontrado permite decir, que hasta las demandas que exigen memorización o repetición (a las de Ajustividad) pueden potencializarse si se le añade variabilidad, como ocurre con las contingencias abiertas.

En cuanto a las situaciones con criterios de Congruencia, contingencialmente abiertas y cerradas, los integrantes de ambos grupos demostraron mejores desempeños en la evaluación 2. Este resultado es interesante como valioso, debido a que las demandas de Congruencia invariablemente generan desempeños bajos o sin incrementos después de los entrenamientos, y en este estudio, con la exposición a diferentes tipos de contingencias, hubo aumento en el desempeño efectivo. Y respecto a las situaciones de Coherencia contingencialmente abiertas y cerradas ambos grupos disminuyeron su desempeño efectivo en la evaluación 2, salvo el grupo de contingencia cerrada que sí aumento su desempeño ante las situaciones contingencialmente abiertas.

Otro de los hallazgos relevantes del estudio tiene que ver con el tipo de contingencias, en este sentido, los resultados aluden que los participantes del grupo contingencia abierta, tuvieron un mejor desempeño en la segunda evaluación tanto en criterios de Congruencia y Coherencia mientras que para criterios de tipo Ajustividad ambos mantienen el mismo desempeño. Lo que es indicativo de que este tipo de contingencia favorece la estructuración de comportamientos complejos, en particular con aquellos que consisten en establecer contacto entre segmentos teóricos con situaciones o que implican establecer relaciones entre productos lingüísticos. Dichos datos son relevantes a la luz de que estudios previos, no reportan desempeños efectivos elevados ante este tipo de demandas.

Por otro lado, los participantes del grupo que estuvieron en contacto con situaciones contingencialmente cerradas, que son prototípicas de los exámenes de uso común para evaluar el aprendizaje, mantienen desempeños semejantes en ambas evaluaciones, aumentan su desempeño efectivo cuando se varían el tipo de contingencias en un examen y, por lo tanto, son capaces de satisfacer aquellas situaciones que promueven competencias.

Asimismo, si se crea una historia de exposición de los estudiantes ante situaciones abiertas, estos son capaces de satisfacer dichas situaciones en mayor medida, pero, además son capaces de desempeñarse efectivamente ante las situaciones contingencialmente cerradas. Esto refuerza la idea de que es posible exponer a situaciones variables que en la literatura han demostrado contribuir a la emergencia de competencias, sin que tengan como característica la exigencia de solucionar dichas problemáticas de una sola forma (que son las que favorecen el desarrollo de habilidades), esto es, que se pueden presentar a los participantes demandas que exigen diferentes tipos de morfologías para solucionar una sola

problemática, para avanzar a la imposición de demandas de distinto nivel de complejidad. En suma, se puede predicar la competencia como tendencia a la efectividad con dos variantes: ser resolutivo y variado frente a una situación problema, que exige variaciones morfológicas en el desempeño. Ser resolutivo y variado ante diferentes situaciones problema, las cuales se distinguen por su nivel de complejidad funcional.

Esto no quiere decir que, por exponer a los estudiantes solo a aquellas situaciones de contingencia abierta, se pueda abstener del entrenamiento en habilidades (la ilustración, la retroalimentación, el moldeamiento). No obstante, demuestra de manera concluyente que el desempeño efectivo será considerablemente mayor si se sigue esta ruta. Este planteamiento respalda la noción de que las clases deben concebirse como instancias destinadas al entrenamiento en habilidades, mientras que los exámenes deben ser entendidos como momentos de evaluación de dichas habilidades.

Cabe destacar una distinción significativa entre clases y exámenes: en las primeras, es esencial contar con procesos de retroalimentación, enriqueciendo así el aprendizaje del estudiante, mientras que en los exámenes se centra primordialmente en la evaluación del desempeño. Esto tiene correspondencia a lo abordado en el capítulo 3 de este trabajo, en el que se reconoce que el desarrollo psicológico tiene que ir de la mano del desarrollo de habilidades para que posteriormente se puedan generar competencias (Carpio et al., 2007; León, et al., 2011; Morales, et al., 2019a; Morales, et al., 2019b; Varela y Quintana, 1995).

Es indispensable señalar, que la evaluación de la habilidad implica la identificación del desempeño efectivo, mientras que la evaluación de la competencia se vincula con las variaciones en las situaciones o contingencias a las que se enfrenta un estudiante. Esta evaluación de competencia busca observar la consistencia del desempeño efectivo para

determinar la tendencia hacia la efectividad. Por lo tanto, es fundamental distinguir entre evaluar y medir habilidades y competencias, ya que evaluar constituye un proceso, mientras que medir forma parte de una metodología. En consecuencia, es coherente afirmar que una habilidad puede ser "medida" mediante el registro del desempeño efectivo, mientras que una competencia solo puede ser estimada, dado que solo se puede registrar la tendencia a dicha efectividad.

Por otro lado, es importante destacar la historia de efectividad, puesto que existen diferencias entre exponer a un estudiante a diferentes situaciones y otra es exponerlo a dichas situaciones siempre y cuando haya resuelto las previas. Esto quiere decir que habrá estudiantes que tengan mayores o menores intentos de satisfacer criterios, y esto traza una diferencia en función de las trayectorias y del desarrollo psicológico de cada estudiante.

Este estudio se enfocó en explorar de manera individual el desarrollo de habilidades en cada estudiante. Se observó que existen estudiantes que en cierto momento de un curso académico tienen un nivel de habilidades diferentes al resto de los que conforman el grupo y que, por lo tanto, al finalizar el estudio, han progresado significativamente. Es decir, no importa si todos los estudiantes se encuentran en condiciones académicas similares, al final de todo un curso cada uno de los estudiantes habrá desarrollado habilidades y competencias distintas.

Un aspecto relevante de este trabajo es su estrecha relación con la práctica didáctica del aula, puesto que una situación de examen idealmente es un instrumento para recabar evidencia del aprendizaje de los estudiantes el cual es resultado de una variedad de interacciones didácticas que ocurren en el aula. Estas interacciones pueden ser tanto lectoras, escritoras como orales, y todas ellas contribuyen al desarrollo de aprendizaje del

estudiante (Morales et al., 2017). Pero también entran en juego otros factores, como la historia interactiva completa de los estudiantes, las preferencias, motivación o intereses que influyen directa o indirectamente en lo que hace el estudiante y que muchas veces no son recuperados ni reflejados en un examen. Por lo tanto, es importante considerar el contexto educativo completo, el grado de desarrollo psicológico y las propias condiciones particulares de un estudiante para determinar el progreso académico del mismo, lo cual, a todas luces, no puede llevarse a cabo solo con un examen.

Con base en lo anterior, el examen puede tomar un papel fundamental en el proceso de evaluación, pero no puede caracterizarse como la evaluación en sí misma. Es decir, el examen o cómo se le denomina en este trabajo la situación de examen, es una primera aproximación para subsanar algunos de los menesteres que enfrenta la evaluación educativa, estableciendo un esquema formativo y de retroalimentación y no sólo de calificación; en tanto, sea sensible a las diferencias individuales como las habilidades, competencias y conocimientos previos generados (González, 2001; Desanik, 2009).

En este sentido, los exámenes deberían ir tras la evaluación de las habilidades y competencias desarrolladas en un ámbito específico, y su evaluación debería ser intrasujeto, entonces las situaciones de examen deberían tener varias características:

1. Deben ser parte de todo el proceso educativo, instituirse como práctica permanente que da cuenta del avance del desempeño estudiantil y no solo del cumplimiento de los criterios administrativos, es decir, calificaciones y puntajes.

2. Debe contemplar diferentes situaciones contingenciales que auspicien la configuración de repertorios variados y eventualmente constituirse como promotores de desarrollo psicológico y no sólo como situaciones de medición para obtener indicadores cuantitativos.
3. Debe estar orientado a determinar grados de desarrollo psicológico alcanzado por un individuo en dos momentos diferentes, y evitar la comparación con el grado de otro individuo, es decir, orientados a examinar con base en un criterio y no con referencia a una norma.
4. Tener una estructura en la que se planteen situaciones problema que demanden el despliegue de un desempeño que se desligue en diferentes grados de la situación, por ejemplo, vinculado a elementos presentes que cambien en la situación, elementos no presentes o de otras situaciones, elementos que solo refieren eventos teóricos; esto descarta las opciones múltiples como opciones de respuesta, y que dejan abierto las posibilidades del azar, la casuística y la suerte.

Por lo anterior, el examen debe evaluar y auspiciar en los estudiantes: a) el saber hacer y decir, que consiste en demostrar destreza en el ejercicio de actividades específicas respecto de objetos, sujetos, acontecimientos y criterios normativos; b) el saber decir como un hacer, el cual se relaciona con las actividades referidas como actos lingüísticos, verbalizaciones o manuscritos pertinentes en una situación; c) el saber decir sobre el hacer, esto es, el ejercicio efectivo de actividades, su identificación y las circunstancias en que ocurre y cómo ocurre. En esta condición, el hacer siempre acompaña al decir lo que se hace (y por qué se hace), como actividad o circunstancia, como forma de llevar a cabo la actividad o como actividad con efectos determinados y d) el saber hacer como un decir, desempeño que se relaciona con actos exclusivamente lingüísticos respecto de textos,

verbalizaciones, gráficos y símbolos, según los criterios convencionales que le dan sentido como prácticas congruentes y coherentes (Ribes, 2004, citado en Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Como apuntes finales, los exámenes de lápiz y papel, especialmente aquellos diseñados para su aplicación masiva, presentan la ventaja de ser económicamente viables para evaluar a una amplia franja poblacional. No obstante, esta aparente eficiencia se ve limitada en virtud de los objetivos inherentes a la evaluación del aprendizaje. Estos exámenes tienden a concentrarse exclusivamente en la cuantificación de puntajes, aciertos y errores con respecto a un número determinado de reactivos. Esta perspectiva resulta incongruente si se considera que evaluar el aprendizaje es individual y no poblacional y debe predominar tanto su formento como su evaluación con criterios académicos y no solo los económicos. La verdadera evaluación del aprendizaje debe cumplir con dos finalidades fundamentales: en primer lugar, promover el desarrollo de habilidades y competencias, y, en segundo lugar, asegurar que dicha promoción tenga un impacto efectivo en línea con los objetivos específicos de cada nivel escolar.

Desde una perspectiva funcional, la evaluación del aprendizaje no debería limitarse únicamente a medir “conocimientos adquiridos”, sino que debe fomentar el despliegue de habilidades y competencias. Los exámenes centrados exclusivamente en la puntuación numérica pueden pasar por alto la riqueza y la complejidad del aprendizaje real. Para garantizar una evaluación alineada con los objetivos educativos, es crucial considerar que el examen podrá formar parte la evaluación del desempeño estudiantil, mediado por criterios formales o administrativos y funcionales, y que puede ser una herramienta perfectible que

puede usarse tanto en la promoción como en la medición de las competencias estudiantiles, solo así se podrá ampliar el papel del examen en el proceso de evaluación.

Referencias

- Acuña, L. A., y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174.
- ANUIES (2019). El Sistema Educativo Superior en México. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/bsu/25/BSU25.pdf
- Aragón, L. E. (2011). Evaluación psicológica: Historia, fundamentos teórico-conceptuales y psicometría. Segunda edición. Manual Moderno
- Arreola, R. (2013). La evaluación del aprendizaje y los exámenes. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ávila, M. A. (2005). La evaluación educativa en México: de la exaltación al descrédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 741-768.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11,191-244.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

- Canales, A. (2007). Evaluación educativa. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, (48), 40-46.
- Capó Vicedo, J., Pla Rodríguez, C., y Capó Vicedo, J. (2011). La evaluación como elemento de mejora y enriquecimiento del sistema educativo. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 41(3-4), 139-150.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2011.41.3-4.320>
- Carpio, C. (1994). Factores asociados a la deserción de la educación superior en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1(1), 37-62.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. Acta Comportamental, 6(1), 47-60.
- Carpio, C. e Irigoyen, J. (2005). Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta. México: UNAM Iztacala.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. Acta Colombiana de Psicología, 10 (2), 41-50
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Educación.
- CENEVAL (2015). Innovaciones en la nueva generación de exámenes del CENEVAL. Recuperado de: https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/10/Ceneval_Investiga_R3_RevDICTIA-1-1.pdf

CONACYT (2021). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. Recuperado de:

<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni-reglamento>

CONEVAL. (2020). Calidad de las evaluaciones (Cuarta edición). Recuperado de

https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/MDE/Documents/Calidad_de_las_evaluaciones_cuarta_edicion.pdf

De la Garza, E. L. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(23), 807-816.

De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles educativos*, 35(SPE), 33-45.

Desatnik, O. (2009). Las relaciones escolares. Una visión sistémica. Castellanos. Dewey, J. (1975). *Experiencia y educación*. Losada.

Díaz-Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181.

Díaz-Barriga, A. (2001). *El examen, textos para su historia y debate*. Plaza Valdés

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3^a. ed.). McGraw Hill.

Favila, A., y Navarro, J. C. L. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 75-98.

- Fernández-Ballesteros, R. (2013). Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos. Pirámide.
- Fernández-Ferrer, M., y Miravalles, A. F. (2018). Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior. La perspectiva del profesorado universitario. *Educar*, 54(2), 391-410.
- Forero, A. (2014). El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversaciones de los niños. Universidad Autónoma de Barcelona,.
- Forns, M., Kirchner, T. y Torres, M. (1998). Evaluación psicológica: modelos y técnicas. Paidós
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes: ¿Qué y cómo se evalúa? *Evaluar*, 6, 32–51.
- Gagné, R. M. (1993). The conditions of learning and theory of instruction. Holt, Rinehart and Winston.
- García Ramos, J. M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Síntesis. Glazman, R. (Ed.). (2005). *Caras de la Evaluacion Educativa*. UNAM.
- Granja, R. (2000). Evaluación educativa y política en México: ¿Qué y cómo se evalúa? *Perfiles educativos*, 22(88), 79-99.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

- Gómez, M. (2019). Evaluación psicológica en el ámbito educativo: una herramienta para el apoyo y mejora del rendimiento escolar. *Revista de Educación y Psicología Escolar*, 15(1), 67-80.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Hanson, F. A. (1993). *Testing Testing: Social Consequences of the Examined Life*. Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández, A. (2020). Evaluación psicológica de talento y habilidades en estudiantes sobresalientes. *Revista de Psicología Educativa*, 28(3), 120-135.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hogan, T. P. (2015). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Editorial el manual moderno.
- Horbath, J. E. y García, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 1(9), 59-58.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata.
- IISUE. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2016). *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica*.

INEE. (2015). Documento Rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación.

Ciudad de México, México.

Irigoyen, J.J., Carpio, C., Jiménez, M., Silva, H., Acuña, K. y Arroyo, A. (2002). Efecto de los diferentes tipos funcionales de retroalimentación y su presencia parcial en el entrenamiento y transferencia de desempeños efectivos. *Revista Sonorense de Psicología*, 16 (1,2), 35-34

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.

Jorba, J. y Casellas, E. (1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes.

Síntesis.

Joya, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. <https://orcid.org/0000-0002-1192-9152>

Lázaro, A. (1999). Revisión de las tendencias en la evaluación psicopedagógica. *Contextos educativos*, 2, 167-180.

León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.) *análisis del comportamiento. Observación y métricas* (83-103). UNAM-FESI.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- López, A. (2017). *Evaluación en la educación superior*. México: Cengage Learning.
- López-Sánchez, G. F., Ibáñez Ortega, E. J., Camacho-Hidalgo, M. B., Sánchez-García, C., González-Carcelén, C. M., y Díaz Suárez, A. (2018). Efectos de un programa de actividad física vigorosa en la tensión arterial y frecuencia cardíaca de escolares de 6-7 años. *Journal of Sport and Health Research*, 10(supl 1), 173-180.
- Luchetti, E. L. y Berlanda, O. G. (1998). El diagnóstico en el aula. *Magisterio del río de la plata*.
- Magaña, P. (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido? *Reencuentro*, 48, 23-33.
- Mares, G., Ribes, E. y Rueda, E. (1993). El nivel de la funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. *Revista Sonorense de Psicología*, 7(1), 32-44.
- Martínez, J. (2021). La evaluación psicológica en el ámbito laboral: selección y desarrollo de personal. *Revista de Recursos Humanos y Gestión del Talento*, 35(4), 210-225.
- Martínez, M. y Del Bosque, A. (2016). Una aproximación a la evaluación. *La voz de los alumnos*. *Altamira*, 3(14), 20-31.
- Martínez Rizo, F. (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27(1), 35-56.
- Martínez Rizo, F. (2008). *Las evaluaciones educativas en América Latina (Serie: Cuadernos de Investigación, No. 32)*. México.

- Martínez Rizo, F. (2009). Marco de referencia para el proyecto "El uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje". Colegio de México
- Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.). Los grandes problemas de México. El Colegio de México.
- Meneses, E. (1996). Tendencias educativas oficiales en México, 1821 -1911. Porrúa.
- Miranda, J. F., y Miranda, J. B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16(53), 43-52.
- Miras, M. y Solé, I (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el Proceso de en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: Palacios, J. Marchesi, A.; Coll, C. *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Alianza.
- Molina, I. A. (2018). Algunas consideraciones para la dirección de clases. En I. A. B., *Los retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI*. Universidad Sergio Arboleda
- Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H. y Carpio, C. (2005). "Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios", *Enseñanza e investigación en psicología*, 10, 239-252.
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma psicológica*, 17(1), 35-45.

Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89

Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas psicología*, 37, 24-35.

Morales, G., Alemán, M., Tapia, F., Díaz, C. y Moreno, S. (2019a). Teoría del desarrollo psicológico y trabajo interdisciplinario como fundamentos de la psicología educativa, 22(2), 42-69.

Morales, G., Peña, B., Hernández, A., Moreno, S. y Tapia, F. (2019b). Competencias de estudio. En Santillan, C y Corchado, V. Centro de apoyo y orientación para estudiantes. UNAM: FESI.

Moreno, E. (2004). Evaluación del aprendizaje en el aula. Madrid: Ediciones Morata.

National Education Association. (2020). History of Standardized Testing in the United States. 9 de octubre 2021, National Education Association Sitio web: <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/history-standardized-testing-united-states>

OCDE, (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012. Francia.

- Pacheco, M. (2019). Evaluación formativa y el aprendizaje por competencias en el área de ciencia y tecnología de los estudiantes de quinto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa N° 6016 Jesús Salvador UGEL 01–Pachacamac, año-2019.
- Pérez H, I., Vergara R, C., Goens G C., Viviani G, P., Letelier S, L. (2015). Percepción de examen oral estandarizado vs no estandarizado en el internado de medicina interna. *Revista Médica de Chile*, 143, 841-846.
- Pérez, A. M. y Bustamante, G. (1996). Evaluación escolar, ¿resultados o procesos?, investigación, reflexión y análisis crítico. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, A. I., y Sacristán, J. G. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- Pigott, T., y Polanin, J. (2011). Educational assessment. Oxford University Press.
- Pineda, A. (2000). Evaluación de la calidad educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(2), 36-55.
- Popham, W.J. (1990): Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Anaya
- Popham, W. J. (2008). Transformative Assessment, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ribes, E. y Martínez, H. (1990). Interaction of contingencies and rule instructions in the performance of human subjects in conditional discrimination. *The Psychological Record*, 40, 565-586.
- Ribes, E. y López, F. (1985). Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas

- Ribes, E., y López, F. (1985). Sobre la lectura, el texto y su análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40(5), 579-586.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción del juego del lenguaje. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 1(1), 63-82
- Rodríguez, R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 309-324.
- Rosales, C. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Alianza.
- Rueda Beltrán, M., y García Salord, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos*, 35(SPE), 7-16.
- Ruiz, J. M. R. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos (Vol. 70)*. Narcea Ediciones.
- Sacristán, G. (1992). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. *Cuadernos de educación*, 28.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sánchez-Mendiola, M., y Delgado-Maldonado, L. (2017). Exámenes de alto impacto: implicaciones educativas. *Investigación en educación médica*, 6(21), 52-62.
- Sánchez, M. y Martínez. A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. CODEIC

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Scriven, M. (2001). An overview of Evaluation of Theories. *Evaluation Journal of Australasia*, 1(2).
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Secretaria de Educación Pública. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México
- Secretaria de educación Pública. (2022). *Plenea en Educación Básica*. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646.
- Silva, H., Guerrero, J., Vargas, F. y Rocha, E. (2016). Retroalimentación ante variaciones en la probabilidad del desempeño efectivo: Un estudio de sus efectos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2 (2), 188-202. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.2.2.2016.75.188-197>
- Skinner, B. F. (1975). *About behaviorism*. Knopf. Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (48).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n48.2014>.
- Thorndike, E. L. (1928). Adult learning. Macmillan.
- Thorndike, R. y Hagen, E. (1986). Cognitive Abilities Test. 2a Ed., National Foundation for Educational Research.
- Torres, R. (2013). La evaluación formativa. Costa Rica: Ministerio de Educacion Pública. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_formativa2013.pdf
- Tyler, R. W. (1960). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago
- Ulloa, N., Martínez, M., Tagle, R. y Brandi, A. (2013). Evaluación de las competencias. En N. Ulloa y M. Martínez (Coord.). Competencias educativas. El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior, UNAM-FESI.
- UNAM, IISUE. (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Perfiles educativos, 38(154).
- Varela, J. y Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 21(1), 47-66.

Yavone de Simancas, K. (2000). La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de Educación Básica. En *Acción pedagógica*, 9(1y2), pp. 12-16.

Anexos

Ejercicio de evaluación A

Lee las siguientes preguntas y responde escribiendo o seleccionando (segun sea el caso) una de las opciones que se te presenta.

Cuentas con hora y media para solucionar todas las situaciones que se te presentan.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. El siguiente texto: "un conjunto coherente de proposiciones que describen * 1 punto una parte de la realidad y del cual es posible deducir ciertas consecuencias observables, tanto conocidas como no" (Bueno, 2010); es la definición de:

Marca solo un óvalo.

- Teoría originaria
- Teoría ordinaria
- Teoría científica
- Teoría deductiva
- Teoría realista

4. 2. ¿Cuál es el objeto de estudio de la psicología interconductual? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- La interacción organismo y el medio
- La interacción del organismo y el medio ambiente
- La interacción del organismo y su ambiente
- La interacción del organismo y su respuesta
- La interacción del organismo y su ambientación

5. 3. Escribe 3 factores que forman parte del campo interconductual. * 1 punto

6. 4. De acuerdo con el texto de Ribes (2013) menciona un modo de conocer. * 1 punto

7. 5. Describe con base en el texto de Bueno (2010), un ejemplo diferente de enfoque biologicista de un evento psicológico. * 1 punto

8. 6. Samantha es una estudiante de derecho del 7mo semestre, tiene por actividad en clase ilustrar la defensa de un caso de lo familiar con ayuda de sus compañeros. Al momento de iniciar la actividad Samantha nota que hace calor en el aula y decide abrir algunas ventanas, sin embargo, esta acción no modificó su sensación de calor en aula; continuó con su ejercicio, pero fue interrumpida por una compañera con el afán de ofrecerle agua puesto que la observó algo sudorosa y chapeada de la cara. Samantha agradeció el gesto y mencionó que siempre suda cuando se pone nerviosa." En este caso, la sensación de calor en el aula que sentía Samantha es un ejemplo de:

Marca solo un óvalo.

- Propiedad morfológica de tipo histórica
- Propiedad morfológica de tipo ecológica
- Propiedad morfológica de tipo fisicoquímica
- Propiedad morfológica de tipo convencional
- Propiedad morfológica de tipo normativa

9. 7. Describe un ejemplo del modo de conocer ordinario en el que se use alguno de los cinco sentidos. * 1 punto

10. 8. Alex es un niño de 9 años de edad, en clase de ciencias tuvo por tarea * 1 punto realizar un proyecto con aplicabilidad a la vida cotidiana, por lo que decidió fabricar un repelente de pulgas para perros y gatos con productos de fácil acceso. Para esto, Alex acudió con su abuela para preguntarle qué plantas usa para ahuyentar a las pulgas, y le pidió que le ayudara con su proyecto. ¿Cuál de los tipos de modos de conocer empleó Alex para elaborar su proyecto de ciencias?

Marca solo un óvalo.

- Ordinario, porque lo que hizo fue basado en la receta de la abuela.
- Científico, porque recurrió al conocimiento de la abuela.
- Religioso, porque su abuela es religiosa y obtuvo el conocimiento religioso.
- Formal, porque siguió las instrucciones gráficas de su libro de ciencias.
- Ético-Jurídico, porque su repelente es de un uso apropiado a la sociedad.

11. 9. ¿Cuál es la relación entre el modo de conocer ordinario y el modo de * 1 punto conocer científico?

12. 10. Justifica por qué no se puede analizar el comportamiento humano sin 1 punto recuperar la historia interconductual

13. 11. ¿Cuál es la relación entre el lenguaje y el análisis del comportamiento humano? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Todo comportamiento de todos los organismos es construido a partir del lenguaje y por medio de este.
- Todo comportamiento humano es construido para el lenguaje y por medio de este.
- Todo comportamiento humano es construido a partir del lenguaje y por medio de este.
- Todo comportamiento de todos los organismos es construido por las reglas del lenguaje y por medio de este.
- Todo comportamiento de todos los organismos es constituido por las reglas del lenguaje y por medio de este.

14. 12. ¿Por qué los conceptos del lenguaje técnico de una disciplina científica tienen relación con el lenguaje ordinario? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque para generar conocimiento respecto de una disciplina, que busca explicar o intervenir en la realidad, el lenguaje técnico es el primer contacto que permite la abstracción a nuevos conceptos ordinarios.
- Porque para generar conocimiento respecto de una disciplina, que busca explicar o intervenir en la realidad, el lenguaje tecnológico es el primer contacto que permite la abstracción a nuevos conceptos técnicos.
- Porque para generar conocimiento respecto de una disciplina, que busca explicar o intervenir en la realidad, el lenguaje ordinario es el primer contacto que permite la abstracción a nuevos conceptos técnicos.
- Porque para generar conocimiento respecto de una disciplina, que busca explicar o intervenir en la realidad, el lenguaje científico es el primer contacto que permite la abstracción a nuevos conceptos técnicos.
- Porque para generar conocimiento respecto de una disciplina, que busca explicar o intervenir en la realidad, el lenguaje científico es el primer contacto que permite la abstracción a nuevos conceptos tecnológicos.

Ejercicio de evaluación B

Lee las siguientes preguntas y responde escribiendo o seleccionando (segun sea el caso) una de las opciones que se te presenta.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. ¿Cuál es la definición de extinción? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Decremento de la RC debido exclusivamente al paso del tiempo sin que se haya presentado el EC (con o sin el EI).
- Decremento de la RC debido exclusivamente al paso del tiempo sin que se haya presentado el EI (con o sin el EC).
- Decremento de la RC debido a una presentación repetida del EC sin el EI.
- Decremento de la RC debido a una presentación repetida del EI sin el EC.
- Decremento de la RC debido exclusivamente al paso del tiempo sin que se haya presentado el EI (con o sin el ED).

4. 2. Menciona 2 características definitorias de los ensayos discretos. * 1 punto

5. 3. ¿Qué es una respuesta de evitación? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Operante reforzada por impedir la presentación de un estímulo neutro.
- Operante reforzada por impedir la presentación de un estímulo cero.
- Operante reforzada por impedir la presentación de un estímulo aversivo.
- Operante reforzada por la desaparición de un estímulo aversivo que ya estaba presente.
- Operante reforzada por la desaparición de un estímulo aversivo que ya estaba ausente.

6. 4. Menciona una característica que límite la respuesta en el condicionamiento operante. * 1 punto

7. 5. Describe un ejemplo en el que se presente el decremento de la conducta * 1 punto por extinción.

8. 6. Harry es un joven que tiene un problema con morderse las uñas de los dedos de la mano, uno de sus amigos que es ingeniero le diseño un sensor que generará un pitido muy molesto cada que Harry lleva sus manos a la boca; a Harry le molesta tanto ese pitido que ha dejado de llevarse las manos a la boca para morder las uñas. El que Harry no lleve las manos a la boca por lo aversivo que es el pitido para él, es un ejemplo de respuesta de tipo:

Marca solo un óvalo.

- Respuesta de escape
- Respuesta de evitación
- Respuesta de alerta
- Respuesta de dolor
- Respuesta de omisión

9. 7. Describe un ejemplo en el que establezca un programa de reforzamiento con razón fija. * 1 punto

10. 8. Adela es una joven que de pequeña fue mordida por un perro, ahora cada que ve un perro en la calle se muestra temerosa y se aleja de éste. Sin embargo, cuando pasa por casas en las que dentro hay perros encerrados no teme pasar por ahí ni tampoco se aleja. Este ejemplo describe un condicionamiento de tipo: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Excitatorio
- De evitación
- Inhibitorio
- Apetitivo
- De escape

11. 9. Desde una perspectiva funcional, ¿Por qué si los animales se comunican entre ellos, esta práctica no es considerada como lenguaje? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque el lenguaje es un atributo y producto exclusivo humano que no solo tiene como fin la comunicación, sino otras funciones que los animales pueden practicar.
- Porque el lenguaje es un atributo y producto exclusivo humano que solo tiene como fin la comunicación, sino otras funciones que los animales no pueden practicar.
- Porque el lenguaje es un atributo y producto creado solo para el humano que no solo tiene como fin la comunicación, sino otras funciones que los animales no pueden practicar.
- Porque el lenguaje es un atributo y producto exclusivo humano que no solo tiene como fin la comunicación, sino otras funciones que los animales no pueden practicar.
- Porque el lenguaje es un atributo y producto creado solo para el humano que solo tiene como fin la comunicación, sino otras funciones que los animales no pueden practicar.

12. 10. ¿Qué reacción existe entre el condicionamiento clásico y el operante? * 1 punto

13. 11. Hablando interconductualmente, ¿Por qué se dice que el comportamiento psicológico es individual? * 1 punto

14. 12. ¿Por qué el lenguaje vivo permite el estudio de lo psicológico? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque el lenguaje vivo es entendido como un comportamiento que esta mediado y regulado por las características impuestas del lenguaje como medio, como objeto y como acción de otros.
- Porque el lenguaje es entendido como un comportameinto el que esta mediado y regulado por las reglas impuestas del lenguaje como medio de comunicación.
- Porque el lenguaje vivo es entendido como un comportamiento que esta mediado y regulado por las características impuestas del lenguaje como gramática.
- Porque el lenguaje vivo es entendido como estilo unicamente comunicativo que esta mediado y regulado por las características impuestas del lenguaje como medio, como objeto y como acción de otros.
- Porque el lenguaje vivo es entendido como estilo unicamente comunicativo que esta mediado y regulado por las características impuestas del lenguaje como recurso, como factor y como concepto de otros.

Ejercicio de evaluación 3

Lee las siguientes preguntas o situaciones y responde seleccionando.

Cuentas con 1 hora para solucionar todas las situaciones que se te presentan

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. Desde una perspectiva funcional, ¿Por qué el aprendizaje no es definido como un proceso? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque el aprendizaje es entendido como la resolución/satisfacción/el logro de una situación (criterio) y como una serie de procedimientos.
- Porque el aprendizaje es entendido como la resolución/satisfacción/el logro de una situación (criterio), mas no como una serie de procedimientos.
- Porque el aprendizaje es entendido como el proceso en una situación (criterio), mas no como una serie de procedimientos.
- Porque el aprendizaje es la satisfacción a un criterio impuesto siempre por otro y lleva muchos pasos.
- Porque el aprendizaje es la satisfacción a un criterio impuesto siempre por uno mismo y lleva muchos pasos.

4. 2. ¿Qué diferencia existe entre aprendizaje vicario y modelamiento? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- El aprendizaje vicario es un efecto de la observación, mientras que el modelamiento es una técnica que se auxilia de la observación con el fin de lograr un aprendizaje.
- El aprendizaje vicario es un efecto de la observación, mientras que el moldeamiento es una técnica que se auxilia de la observación con el fin de lograr un aprendizaje.
- El aprendizaje vicario es un efecto de la observación, mientras que el modelamiento es una estrategia que se auxilia de la observación con el fin de lograr un aprendizaje.
- El aprendizaje vicario es un efecto de la observación, mientras que el moldeamiento es una estrategia que se auxilia de la observación con el fin de lograr un aprendizaje.
- El aprendizaje vicario es un efecto de la observación, mientras que el modela es una técnica que se auxilia de la observación con el fin de lograr un aprendizaje.

5. 3 ¿Cuál sería la relación entre moldear y enseñar? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Moldear es una estrategia de modificación de conducta que puede ser usada como uno de los recursos que auxilien a la técnica de enseñanza
- Moldear es una técnica de modificación de conducta y enseñar es una noción técnica
- Moldear es una técnica de modificación de conducta que puede ser usada como uno de los recursos que auxilien al proceso de enseñanza
- Moldear es una estrategia de modificación de conducta, que puede ser igualitaria a la estrategia de enseñanza.
- Moldear es una estrategia de modificación de conducta, que puede ser igualitaria a la estructura de enseñanza.

6. 4. Desde una perspectiva conductual ¿Por qué hablamos de desarrollo psicológico y no de adaptación psicológica? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque el desarrollo psicológico refiere a alteraciones del comportamiento que un organismo tiene respecto a sus circunstancias, y adaptación psicológica refiere dimensiones diferentes que incorpora la psicología; "adaptación" es un término perteneciente a la psicobiología.
- Porque el desarrollo psicológico refiere a alteraciones del comportamiento que un organismo tiene respecto a sus circunstancias, y adaptación psicológica refiere dimensiones diferentes ajenas a la psicología; "adaptación" es un concepto de análisis perteneciente a la psicobiología.
- Porque hablar de desarrollo psicológico refiere a las diferentes etapas por las cuales se transita para llegar a un desarrollo total del individuo, mientras que adaptación tiene que ver con nociones de la disciplina biológica.
- Porque el desarrollo psicológico refiere a modificaciones del comportamiento que un organismo tiene respecto a sus circunstancias, y adaptación psicológica refiere dimensiones diferentes ajenas a la psicología; "adaptación" es un término perteneciente a la biología.
- Porque el desarrollo psicológico refiere a modificaciones del comportamiento que un organismo tiene en las diferentes etapas de adaptación psicológica, por lo tanto refiere dimensiones diferentes ajenas a la biología; "adaptación" es un término perteneciente a la psicología.

7. 5. ¿Qué relación existe en el lenguaje entendido como un medio de comunicación y como un comportamiento? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- El lenguaje como medio de comunicación permite interacciones entre organismos vivos y las interacciones humanas son eventos.
- El lenguaje como medio de comunicación permite interacciones entre organismos vivos y las interacciones humanas son comportamiento.
- El lenguaje como medio de comunicación permite interacciones en todos los organismos, y las interacciones son comportamiento.
- El lenguaje como medio de comunicación permite interacciones en todos los organismos y las interacciones humanas son comportamiento.
- Ninguna de las anteriores

8. 6. ¿Qué relación existe entre el conductismo y el análisis de la conducta? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- El análisis de la conducta es una metodología de investigación general y aplicada, sustentada en los principios y supuestos del conductismo.
- El análisis de la conducta es una metodología de investigación general, sustentada en los principios y supuestos del conductismo aplicado.
- El análisis de la conducta es una metodología de investigación básica y aplicada, sustentada en los principios y supuestos del condicionamiento
- El análisis de la conducta es una metodología de investigación básica y aplicada, sustentada en los principios y supuestos del conductismo.
- El análisis de la conducta es una metodología de investigación básica, sustentada en los principios y supuestos del conductismo aplicado.

9. 7. ¿Cuál es la relación entre una psicología aplicada (psicología educativa) * 1 punto y una psicología general?

Marca solo un óvalo.

- La psicología tiene la posibilidad de intervenir directamente en la realidad, mientras que la psicología general es un explicación de la realidad.
- Tanto la psicología aplicada como la general intervienen en la realidad y ambas son disciplinas científicas que explican la realidad.
- Tanto la psicología aplicada como la general intervienen en la realidad con investigación básica.
- La psicología aplicada tiene la posibilidad de intervenir directamente en la realidad, mientras que la psicología general es un explicación de la realidad.
- La psicología aplicada tiene la posibilidad de intervenir directamente en la realidad, mientras que la psicología general es una interpretación de la realidad.

10. 8. ¿Por qué el comportamiento inteligente y el competente son categorías equivalentes? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque el comportamiento inteligente implica desplegar muchas habilidades en una situación social, semejante a desplegar comportamiento competente, es decir, muchas habilidades.
- Porque el comportamiento inteligente es la capacidad de un organismo para determinar cuáles son las competencias pertinentes y requeridas en cada campo de conocimiento y de ajuste social.
- Porque el comportamiento inteligente implica desligar comportamiento habilidoso y efectivo en situaciones sociales, mismo que implica el comportamiento competente.
- Porque el comportamiento inteligente es la capacidad de un organismo para determinar que habilidades desplegar en circunstancias que exigen un comportamiento competente.
- Porque el comportamiento inteligente implica desplegar muchas habilidades en una situación psicológica, semejante a desplegar comportamiento competente, es decir, muchas habilidades.

11. 9. ¿Cuál sería la relación entre el desligamiento funcional y una clase de psicología teórica? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- El desligamiento funcional permite al individuo interactuar con circunstancias no presentes, en tanto que una clase de psicología puede abordar ejemplos de situaciones para explicar las concepciones de lo psicológico sin necesidad de tener o estar en ellas.
- El desligamiento funcional permite al individuo interactuar con circunstancias abstractas, en tanto que una clase de psicología puede abordar ejemplos de situaciones para explicar las concepciones de lo psicológico necesitando siempre de tener o estar en ellas.
- El desligamiento funcional permite al individuo interactuar con circunstancias presentes, en tanto que una clase de psicología puede abordar ejemplos de situaciones para explicar las concepciones de lo psicológico sin necesidad de tener o estar en ellas.
- El desligamiento funcional permite al individuo interactuar con circunstancias no presentes, en tanto que una clase de psicología puede abordar ejemplos de situaciones para explicar las concepciones de lo psicológico necesitando de tener o estar en ellas.
- El desligamiento funcional permite al individuo interactuar con circunstancias no presentes, en tanto que una clase de psicología puede abordar ejemplos de situaciones para explicar las concepciones de lo psicológico estando en ellas.

12. 10. ¿Por qué el termino "llegar", no puede corresponder a un proceso que hace el individuo si es un verbo? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque a pesar de que en las reglas de lenguaje se considera un verbo, desde una postura funcional llegar es un comportamiento meta, es decir, no podemos argumentar que un individuo esta llegando puesto que hay una definición especifica de la acción. En todo caso solo se usa como una expresión del lenguaje para comunicar que un algo o alguien esta proximo a tener un punto de llegada.
- Porque a pesar de que en las reglas de lenguaje se considera un verbo, desde una postura funcional llegar es un comportamiento meta, es decir, no podemos argumentar que un individuo esta llegando puesto que no hay una definición especifica de la acción. En todo caso solo se usa como una expresión del lenguaje para explicar que un algo o alguien esta proximo a tener un punto de llegada.
- Porque a pesar de que en las reglas de lenguaje se considera un verbo, desde una postura funcional llegar es un proceso, es decir, podemos argumentar que un individuo esta llegando puesto que hay una definición especifica de la acción. En todo caso solo se usa como una expresión del lenguaje para explicar que un algo o alguien esta proximo a tener un punto de llegada.
- Porque a pesar de que en las reglas de lenguaje se considera un verbo, desde una postura funcional llegar es un comportamiento con un fin, es decir, no podemos argumentar que un individuo esta llegando puesto que no hay una definición especifica de la acción. En todo caso solo se usa como una expresion.
- Porque a pesar de que en las reglas de lenguaje se considera un verbo, desde una postura funcional llegar es un comportamiento con un fin, es decir, no podemos argumentar que un individuo esta llegando puesto que no hay una definición especifica de la acción. En todo caso solo se usa como comunicación.

13. 11. ¿Cuál sería la relación entre aprender y conocer? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Al ser el aprendizaje una conducta meta, entonces la relación recae en que se puede aprender a conocer. En tanto, conocer constituyen el dominio un solo desempeño que se emplea para satisfacer un criterio.
- Al ser el aprendizaje una concepto meta, entonces la relación recae en que se puede aprender a conocer. En tanto, conocer constituyen el dominio de desempeños que se empelaran para satisfacer criterios en distintos ámbitos o circunstancias.
- Al ser el aprendizaje una afrimación meta, entonces la relación recae en que se puede aprender a conocer. En tanto, conocer constituyen el dominio de desempeños que se empelaran para satisfacer criterios en distintos ámbitos o circunstancias.
- Al ser el aprendizaje una conducta meta, entonces la relación recae en que se puede aprender a conocer. En tanto, conocer constituyen desempeños aleatorios que se empelaran para satisfacer conductas en ámbitos o circunstancias.
- Al ser el aprendizaje una conducta meta, entonces la relación recae en que se puede aprender a conocer. En tanto, conocer constituyen el dominio de desempeños que se empelaran para satisfacer criterios en distintos ámbitos o circunstancias.

14. 12. ¿Puede haber comportamiento humano sin presencia del lenguaje? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Al ser el lenguaje una dimension funcional del comportameinto, se puede concebir al comportamiento humano sin que este regulado y contextuado por el lenguaje como objeto o como práctica de otro.
- Al ser el lenguaje una dimension funcional de la comunicación, no se puede concebir al comportamiento humano sin que este regulado y contextuado por el lenguaje como objeto o como práctica de otro.
- Al ser el lenguaje una dimension funcional del comportameinto, puede concebir al comportamiento humano sin que este regulado y contextuado por el lenguaje como función comunicativa.
- Al ser el lenguaje una dimension funcional de la comunicación, se puede concebir al comportamiento humano sin que este regulado y contextuado por el lenguaje como objeto o como práctica de otro.
- Al ser el lenguaje una dimension funcional del comportameinto, no se puede concebir al comportamiento humano sin que este regulado y contextuado por el lenguaje como objeto o como práctica de otro.

Ejercicio de evaluación 2

Lee las siguientes preguntas y responde seleccionando una de las opciones que se te presenta.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. Tatiana tiene por tarea hacer la comida, sin embargo, al momento de picar la cebolla comienzan a llorarle los ojos. Este ejemplo refiere al:

* 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Condicionamiento inhibitorio.
- Condicionamiento clásico.
- Condicionamiento operante.
- Condicionamiento de castigo.
- Condicionamiento exitatorio.

4. 2. Alonso es un niño de 9 años, cada que obtiene malas calificaciones en la escuela su mamá lo regaña, pero cuando obtiene buenas calificaciones no le dice nada. Este ejemplo hace alusión al: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Condicionamiento operante - refuerzo positivo.
- Condicionamiento clasico - incondicionado.
- Condicionamiento operante - refuerzo negativo.
- Condicionamiento clásico - condicionado.
- Condicionamiento operante - castigo.

5. 3. Charlie es un gatito de 6 meses, en el departamento donde vive hay muchas conexiones eléctricas, sin embargo, Charlie suele morder mucho el cable del televisor. Cierta día mientras Charlie mordía el cable, recibió una pequeña descarga. A partir de ese momento Charlie ya no volvió a morder cables. Este es un ejemplo de: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Reforzamiento positivo.
- Castigo positivo.
- Castigo negativo.
- Reforzamiento negativo.
- Reforzamiento intermitente.

6. 4. Eugenia es una entrenadora de perros, hace 2 semanas empezó a trabajar con Leo, una perrita que ladra mucho; Eugenia ha decidido ignorar a Leo cada que ladra. Esto es un ejemplo de: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Reforzamiento positivo.
- Castigo positivo.
- Castigo negativo.
- Reforzamiento negativo.
- Reforzamiento intermitente

7. 5. En los corporativos bancarios, los gerentes acostumbran a recompensar a los empleados con insumos monetarios cada que cumplen con una tasa de asistencia puntual. A mayor número de asistencias puntuales, se hacen acreedores a la recompensa. Esto es un ejemplo de: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Reforzamiento positivo
- Rezorzamiento negativo
- Castigo positivo
- Castigo negativo
- Castigo neutro

8. 6. Adrián es un niño de 12 años y su papá lo ha puesto a limpiar su cuarto, * 1 punto
puesto lo tiene muy tirado, cuando Adrián termina de limpiar su padre le
invita un helado en recompensa por su buen trabajo. Usa este ejemplo para
indicar a que refiere "ED", "R" y "C" en la siguiente imagen:

ED → R → C

9. 7. Pablo salió de trabajar a las 7PM, camino a su casa se encontró un * 1 punto
puesto de tacos y para apaciguar el hambre decidió comerse 7 tacos. Ya en
casa, Pablo empezó a tener indigestión estomacal. Usa este ejemplo para
indicar a que se refiere "EI" y "RI" en la siguiente imagen:

EI → RI

10. 8. Por la noche, Pablo presentó vomito y diarrea... Al día siguiente, al salir del trabajo Pablo volvió a pasar por el puesto de tacos, sin embargo, al momento de pasar a Pablo se le revolvió el estómago.... El pasar por el puesto de tacos, es un ejemplo de: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Estímulo incondicionado.
- Estímulo contingente.
- Estímulo discriminativo.
- Estímulo condicionado.
- Estímulo consecuente.

11. 9. Andrea es profesora de matemáticas en secundaria y sus alumnos platican mucho en clase, para disminuir esta conducta pinta palitos en el pizarrón, cada palito es equivalente al numero de minutos que tardaran en salir al receso, ¿Qué técnica de condicionamiento usa Andrea para disminuir la conducta de platicar en clase? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Reforzamiento negativo.
- Reforzamiento positivo.
- Castigo negativo.
- Castigo positivo.
- Castigo neutro.

Haz clic en el link, observa el video y responde

<https://drive.google.com/file/d/1GTMryHPUoivx8cAInfLFiJE9ZFxUAGx7/view?usp=sharing>

12. 10. ¿A que técnica de modificación de conducta hace referencia? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Reforzamiento intermitente.
- Modelamiento.
- Moldeamiento.
- Imitación.
- Programa de intervalo.

Haz clic en el link, observa el video y responde

<https://drive.google.com/file/d/1lo3uIGsB8wq3bMGLIDjURrozW9Cc4-jPjm/view?usp=sharing>

13. 11. ¿A que técnica de modificación de conducta hace referencia?

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Reforzamiento intermitente.
- Imitación.
- Modelamiento.
- Moldeamiento
- Programa de intervalo.

Haz clic en el link, observa el video y responde

<https://drive.google.com/file/d/1jZ87va47X7iwcN2VTCxlvD6viRVGOGV/view?usp=sharing>

14. 12. ¿A que técnica de modificación de conducta hace referencia? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Reforzamiento intermitente.
- Imitación.
- Programa de intervalo.
- Modelamiento.
- Moldeamiento.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Ejercicio de evaluación 1

° Lee las siguientes preguntas y responde seleccionando una de las opciones que se te presenta.

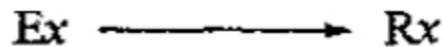
* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. Con base en el texto de Ribes (1985), la siguiente imagen es una representación gráfica de:

* 1 punto



Marca solo un óvalo.

- Una interacción configurada
- Una interacción simple
- Una interacción compuesta
- Una interacción suplementaria
- Una interacción referencial

4. 2. ¿Qué es la función contextual? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Sistematización de organizaciones psicológicas complejas
- Sistematización de organizaciones psicológicas biológicas
- Sistematización de organizaciones psicológicas no referenciales
- Sistematización de organizaciones psicológicas condicionadas
- Sistematización de organizaciones psicológicas simples

5. 3. ¿Quién fue el primer autor en explicitar las relaciones de estímulo-respuesta?

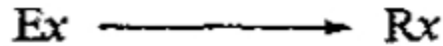
* 1 punto

Marca solo un óvalo.

- B.F. Skinner
- Ivan Pavlov
- Wilhelm Wundt
- Emilio Ribes
- Robert Kantor

6. 4. Con base en el texto Ribes (1985), en la siguiente imagen, que representa "Ex" y "Rx":

* 1 punto



Marca solo un óvalo.

- Ex el estímulo contingente y Rx el estímulo precedente
- Ex el estímulo condicionante y Rx el estímulo simple
- Ex el estímulo genérico y Rx el estímulo reflejo
- Ex la respuesta y Rx el estímulo
- Ex estímulo y Rx la respuesta

7. 5. Según el texto Ribes (1985), pertenecen al análisis paramétrico de la función contextual:

* 1 punto

Marca solo un óvalo.

- De interrupción, de asociación y de configuración
- De aglomeración, de configuración y de interrupción
- De interrupción, de análisis y de configuración
- De parámetro, de asociación y de configuración
- De interrupción, de reflejo, y de configuración

8. 6. Son las funciones que contempla la Taxonomía de Ribes y López: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Contextual, suplementaria, selectora y sustutiva
- Contextual, suplementaria, selectora, referencial y no referencial
- Contextual, de ajuste, selectora, referencial y no referencial
- Contextual, suplementaria, de selección, referencial y coherencia
- Ajustiva, contextual, suplementaria, referencial y no referencial

9. 7. ¿Qué es la función suplementaria? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Interacción entre organismo-ambiente, donde el organismo transforma el campo con eventos presentes en este
- Interacción entre organismo-ambiente, donde el organismo transforma su medio con conductas simples.
- Interacción entre organismo-ambiente, donde el organismo transforma cualitativamente el campo al introducir objetos/eventos
- Interacción entre organismo-ambiente, donde el organismo transforma cuantitativamente el campo al introducir objetos/eventos
- Interacción entre organismo-ambiente, donde el organismo transforma su medio con conductas muy complejas

10. 8. Con base en el texto Ribes (1985), además de la función contextual, * 1 punto
¿Qué otro factor se agrega a las relaciones suplementarias?

Marca solo un óvalo.

- Historia de interacción de campos conductuales
- Historia de interacción de los factores
- Historia de interacción conductual
- Factores de disposición contingencial
- Factores de modificación de conducta

11. 9. Según el texto Ribes (1985), pertenecen al análisis paramétrico de la función suplementaria: * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Contingencia de interrupción, contingencia asociada y contingencia concurrente.
- Contingencia refleja, contingencia contingente y contingencia concurrente.
- Contingencia simple, contingencia compuesta y contingencia concurrente.
- Contingencia simple, contingencia concurrente y contingencia asociada.
- Contingencia simple, contingencia compuesta y contingencia asociada.

12. 10. ¿Qué es un estímulo incondicionado? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Estímulo que no elicitaba ninguna respuesta incondicionada específica en el sujeto.
- Estímulo que no elicitaba ninguna respuesta incondicionada diferente en el sujeto.
- Estímulo inicialmente neutro que es modificado mediante el reflejo en el sujeto.
- Estímulo que, de manera innata, elicitaba una respuesta incondicionada en el sujeto.
- Estímulo que, de manera nata, elicitaba una respuesta incondicionada en el sujeto.

13. 11. ¿Cuál es la definición de contingencia? * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- Probabilidad de aparición de una contingencia dada la aparición de otra; puede ser positiva, negativa o neutra.
- Probabilidad de aparición de un evento dada la aparición de otro; puede ser positiva y negativa.
- Probabilidad de aparición de un evento dada la aparición de otro; puede ser positiva, negativa o cero.
- Probabilidad de aparición de un evento dada la aparición de otro; puede ser positiva o cero.
- Probabilidad de aparición de una contingencia dada la aparición de otra; puede ser negativa o neutra.

14. 12. Escribe la definición de reforzador *

1 punto

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Ejercicio de evaluación C

° Lee las siguientes preguntas y responde escribiendo.

° Cuentas con 1 hora para solucionar todas las situaciones que se te presentan

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. Desde una perspectiva funcional, ¿Por qué el aprendizaje no es entendido como un proceso?

* 1 punto

4. 2. ¿Qué diferencia existe entre aprendizaje vicario y modelamiento? *

1 punto

5. 3 ¿Cuál sería la relación entre moldear y enseñar? * 1 punto

6. 4. Desde una perspectiva conductual ¿Por qué hablamos de desarrollo psicológico y no de adaptación psicológica? * 1 punto

7. 5. ¿Qué relación existe en el lenguaje entendido como un medio de comunicación y como un comportamiento? * 1 punto

8. 6. ¿Qué relación existe entre el conductismo y el análisis de la conducta? * 1 punto

9. 7. ¿Cuál es la relación entre una psicología aplicada (psicología educativa) * 1 punto y una psicología general?

10. 8. ¿Por qué el comportamiento inteligente y el competente son categorías * 1 punto equivalentes?

11. 9. ¿Cuál sería la relación entre el desligamiento funcional y una clase de * 1 punto psicología teórica?

12. 10. ¿Por qué el termino "llegar", no puede corresponder a un proceso del individuo si es un verbo? * 1 punto

13. 11. ¿Cuál sería la relación entre aprender y conocer? * 1 punto

14. 12. ¿Por qué no puede haber comportamiento humano sin presencia del lenguaje? * 1 punto

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.



Ejercicio de evaluación B

° Lee las siguientes situaciones y responde a cada una.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. Describe un ejemplo de condicionamiento clásico. *

1 punto

4. 2. Ilustra un ejemplo de condicionamiento operante, cuyo reforzamiento sea de carácter negativo. *

1 punto

5. 3. Describe un caso en el que se aplique castigo negativo. * 1 punto

6. 4. Describe un caso en el que se aplique castigo positivo. * 1 punto

7. 5. Ilustra un caso de condicionamiento operante. * 1 punto

- 8. 6. Indica a que refiere "ED", "R" y "C" en la siguiente imagen, haciendo uso de un ejemplo en la vida cotidiana. * 1 punto

ED → R → C

- 9. 7. Indica a que refiere "EI" y "RI" en la siguiente imagen, haciendo uso de un ejemplo en la vida cotidiana. * 1 punto

EI → RI

- 10. 8. Indica a que refiere "EC" y "RC" en la siguiente imagen, haciendo uso de un ejemplo en la vida cotidiana. * 1 punto

EC → RC

- 11. 9. Describe un ejemplo, en el que se haga uso del reforzamiento positivo. * 1 punto

- 12. 10. Ilustra un caso en el que el aprendizaje este dado por la técnica de "imitación". * 1 punto

13. 11. Describe un caso en el que se haga referencia a la técnica de modificación de conducta "reforzamiento intermitente".

* 1 punto

14. 12. Describe un caso en el que se haga referencia a la técnica de modificación de conducta "programa de intervalo fijo".

* 1 punto

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Ejercicio de evaluación A

° Lee las siguientes preguntas y responde a cada una de las opciones que se te presenta.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Nombre completo *

3. 1. Escribe 3 niveles funcionales planteados por Ribes y López. *

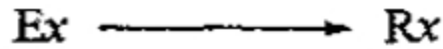
1 punto

4. 2. Segun Ribes (1985), son 2 características de la función contextual: *

1 punto

5. 3. Escribe 3 elementos fundamentales del condicionamiento operante. * 1 punto

6. 4. Con base en el texto de Ribes (1985), describe la siguiente imagen: * 1 punto



7. 5. Con base en el texto de Ribes (1985), escribe 2 parámetros pertenecientes al análisis paramétrico de la función contextual. * 1 punto

8. 6. Menciona 3 tipos de condicionamiento clásico: * 1 punto

9. 7. Tomando como base el texto de Ribes (1985), menciona una característica de la función suplementaria * 1 punto

10. 8. Tomando como referencia la organización funcional de la conducta de Ribes y Lopez (1985), además de la función contextual; ¿Qué otro factor se agrega a las relaciones suplementarias? * 1 punto

11. 9. Con base en el texto de Ribes (1985), escribe 2 parámetros pertenecientes al análisis paramétrico de la función suplementaria. * 1 punto

12. 10. Escribe 3 técnicas del condicionamiento operante: * 1 punto

13. 11. Escribe un procedimiento para aumentar la tasa de respuesta de una conducta. * 1 punto

14. 12. Escribe un procedimiento para disminuir o eliminar la tasa de respuesta de una conducta. * 1 punto

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios