

# ***Entramado evaluativo: una visión desde la docencia***

**Nubia Yazmín Nicolás Caballero\***

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

\* Unidad de Apoyo para la Evaluación de los Aprendizajes. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM.

Correo electrónico: nulysus25@hotmail.com

*La evaluación supone una plataforma de diálogo[...] Pero el diálogo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del [proceso] y, por otra, de mejorar la calidad del mismo[...]*

*Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión.*

*Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo.*

*El diálogo fecundo es una parte de la mejora del proceso[...].*

Miguel Ángel Santos Guerra

## **Resumen**

En los discursos educativos la evaluación ha cobrado singular importancia por la influencia que puede ejercer para consolidar un sistema educativo de calidad y excelencia, no obstante lo teorizado en esta materia no siempre encuentra amarres firmes en la cotidianidad, ante ello en los sistemas escolares, en las aulas, nos encontramos ante una disyuntiva fundamental, intentamos mirar hacia la evaluación o continuamos perpetuando la práctica de la medición ignorando las sutilezas que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje, o ¿acaso podremos encontrar un punto medio entre éstas? Como respuesta a esta interrogante, en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM se ha realizado una experiencia evaluativa con apoyo de la medición, en donde se busca cumplir con una demanda social e institucional, pero sobre todo, promover una construcción que implique y respete tanto a docentes como a estudiantes y mire a la mejora del proceso educativo.

## **Palabras clave:**

Trabajo colegiado  
Proceso enseñanza-aprendizaje  
Evaluación

## **Abstract**

In discourse on education, evaluation has taken on a unique importance due to the influence it can have in promoting quality and excellence in an educational system. Theory in the area of evaluation is not always, however, firmly grounded in everyday practice. This being so, in educational systems and in the classroom we face a serious dilemma; whether to attempt to carefully reexamine evaluation, or to continue perpetuating the practice of measures which ignore the subtleties at play in the teaching-learning process. Or can we perhaps find a happy medium? In answer to this question, the University of Mexico School of Nursing and Obstetrics undertook an evaluation experience supported by measurement which sought to fulfill the demands of society and the institution, but above all, to promote a method which involves and respects teachers and students alike and aims to improve the educational process.

## **Keywords:**

Academic teamwork  
Teaching-learning process  
Evaluation

## Introducción. En busca de una realidad reflexionada

Nuestra realidad educativa está enmarcada por una relación medición-evaluación que en la práctica hemos vuelto sinónimas, inclusive para ser más realistas, se ha dado mayor relevancia a la medición por su aparente “objetividad”. Sin embargo, esta tendencia preferencial hacia la medición también se sostiene, a mi parecer, en que la evaluación exige un valor agregado que sobrepasa lo “humanamente” posible a realizar en las situaciones escolares, por lo que construir evaluación queda reducida a esfuerzos particulares. Es decir, tanto los tiempos institucionales, como los programas, contenidos, metodología, organización e incluso, el desconocimiento de lo que implica la evaluación, se convierten en elementos en contra para su realización y a la vez, esos mismos elementos permiten la preponderancia en la práctica de la medición y del examen. Ante esta situación y con el ánimo de utilizar lo institucionalmente válido y lo cotidianamente acostumbrado en las aulas, pero superando sus limitaciones y su carácter impositivo, se ha propuesto rescatar el uso de exámenes con una intención más formativa, tratando con ello de dar significatividad y sentido educativo a los datos estadísticos por un lado y, por otro, basar su construcción en diálogos y consensos a través de trabajo colegiado, todo ello con el fin de impregnar a la medición con los lineamientos básicos de la evaluación: *diálogo y comprensión* como sustento de la *mejora*.

## Uso de los números en la evaluación. Experiencia en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM

En el 2005, en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM se implementó, dentro del marco de Desarrollo Institucional 2003-2007, el proceso de evaluación colegiada como un mecanismo alterno que permitiera, por un lado, que la planta docente trabajara en equipo obteniendo resultados sostenibles que implicaran intercomunicación, reciprocidad y crecimiento en su desempeño profesional en beneficio de la formación de los estudiantes y, por otro, que dicha evaluación garantizara que toda la población estudiantil contara con el conocimiento y apropiación de los aprendizajes “básicos” necesarios en la carrera.

Bajo estos supuestos, la institución se comprometió a contribuir con la infraestructura necesaria para este proceso. Para ello delegó esta responsabilidad a la Unidad de Apoyo para la Evaluación de los Aprendizajes para que desarrollara y se encargara entre otras actividades de la revisión de los exámenes, su organización interna y externa, reproducción, repartición, destrucción, revisión de las hojas de respuesta, emisión de calificaciones, calibraciones de reactivos y un

informe sobre los porcentajes de respuesta tanto a nivel grupal como general de los diferentes grupos.

La evaluación colegiada estaría sustentada en la elaboración y entrega de exámenes por parte de los diferentes colegios y por la revisión, reproducción y entrega de resultados pertinentes, inmediatos y confiables por parte de la Unidad de Apoyo, cumpliendo así con su función de apoyo para la evaluación, un apoyo que trate de acoplarse a las funciones necesarias de este proceso y que Raquel Glazman señala de la siguiente manera:

La evaluación es útil si la información que vierte se canaliza a tiempo y puede ser usada por las personas a las que afectó [...], su “propiedad” apunta a la norma de proteger los derechos de las personas afectadas por la evaluación y, finalmente, su precisión tendría que ver con la producción de información válida, confiable y global sobre lo que se evalúa [...]<sup>11</sup>

Ahora bien, podría cuestionarse el hecho de haber optado como medio de esta evaluación la utilización de un examen que históricamente ha significado el lado opuesto de una evaluación, centrándose únicamente en la medición. Sin embargo, la decisión se basó en que este medio fuera el pretexto para que los docentes trabajaran conjuntamente, teniendo como resultado tangible de este trabajo, algo concreto y en cierto sentido, rápido y sencillo. De esta manera, se realizó para favorecer el trabajo colegiado antes y después de su aplicación; antes favoreciendo consensos y acuerdos, posteriormente, favoreciendo la retroalimentación y la mejora de los procesos de enseñanza. Así mismo, como ya se mencionó fue útil para evidenciar los aprendizajes básicos que deberían dominar los estudiantes y, también, para contar con datos que en muchos sentidos pueden dar una explicación de un proceso o al menos de una parte del proceso. En esencia, el propósito de utilizar el examen como medio de la evaluación colegiada tuvo como finalidad mirarlo como un simple instrumento que proporcionara datos necesarios para emitir juicios, retroalimentar y mirar hacia la mejora tanto del que-hacer docente como de la actuación de los propios alumnos.

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicaciones de la enseñanza en esos aprendizajes.<sup>2</sup>

Cabe mencionar que los datos proporcionados a los profesores no sólo consistían en la entrega de la calificación que había obtenido cada uno de sus alumnos, sino también en un

<sup>1</sup> Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, pp. 93-94.  
<sup>2</sup> Litwin, Edith. En Celman, S., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, p. 16.

reporte en donde se informara sobre cómo había respondido su grupo a cada reactivo y cada opción de respuesta, con la intención de que al tenerlos frente a él, no se quedara con el clásico y conformista “el alumno no sabe”, si no que pudiera darles un significado más profundo que le ayudara a mejorar su práctica docente y fortalecer así su compromiso con sus alumnos y la formación de éstos.

Para iniciar este proceso, se debía comenzar con el trabajo de los profesores en las diferentes academias para que, a partir de diálogos, acuerdos e incluso discusiones, llegaran a la definición de aquellos aprendizajes básicos que, no importando la manera de tratarlos y abordarlos, todos los docentes deberían proporcionar a sus alumnos y, una vez definidos, sería preciso elaborar el instrumento. Cabe aclarar que cada cuerpo colegiado quedó en la libertad de decidir cuántos *exámenes*, cuántos *reactivos*, las *fechas*, *horarios* (en un principio se recomendó que fueran todos los grupos en un mismo horario para evitar la comunicación entre alumnos y por tanto, la fuga de información que evidentemente restaría credibilidad y confianza a los resultados, aunque posteriormente debido a diversas complicaciones se ha permitido que se aplique en el horario que cada profesor tiene frente a grupo, aunque con la sugerencia de elaborar dos diferentes exámenes para minimizar la comunicación de la información vertida en los reactivos) y sobre todo, el *valor* que se daría al examen porque la intención era dejar claro que este proceso y el trabajo de la unidad no se dirigía a controlar, fiscalizar, comparar, señalar, etiquetar, imponer, sino todo lo contrario, proporcionar información oportuna para reflexionar, compartir y crecer, fines esenciales de la evaluación.

Una vez vislumbradas las intenciones y pensando en el rechazo justificado que podría ocasionar esta actividad, dado que “transgrediría” la intimidad del aula, la forma particular en que docentes y alumnos trabajaban, se optó porque en un principio solamente participaran aquellas academias o cuerpos colegiados que tuvieran interés, no obstante la apuesta era que gradualmente todos se enrolaran en este proceso.

Sentadas las bases, el proceso de evaluación colegiada inició dejando ver desde el principio diferentes obstáculos que la alejaban de sus fines esenciales: retomar los aprendizajes básicos y contar con datos que orientaran los procesos de mejora con la mirada puesta hacia la calidad de la formación de los profesionales en Enfermería. Entre los problemas hallados, se encontraron los referidos al acuerdo de un solo horario de aplicación (dos por cada turno) puesto que por los horarios programados a las diferentes asignaturas y por el carácter teórico-práctico de la carrera se provocó que el acuerdo sobre un solo horario fuera por demás complicado, pues mientras una parte de los estudiantes (que cursaban la misma asignatura) cubría el bloque práctico en diferentes campos hospitalarios, la otra estaba al mismo tiempo profundizando la parte teórica dentro de las aulas, ahora bien, para poder

acordar un mismo horario también se requería del apoyo de otras asignaturas en el sentido de ceder el tiempo de clase para la aplicación, sin embargo, por el sistema de formación que se ofrece en la institución (teórico-práctico) imposibilitaba esta situación ya que los profesores que impartían las asignaturas con carácter teórico tenían apenas tiempo suficiente para abordar su programa.

Por otro lado, aparecieron los problemas relacionados con la escasa participación en el trabajo colegiado para construir los exámenes. Esta situación se convirtió en el obstáculo principal para que los docentes que impartían la misma asignatura aceptaran aplicar el examen o los exámenes en sus grupos porque lo veían como algo impuesto.

También encontramos problemas posteriores a las aplicaciones, el más evidente fue que algunos profesores no le daban ningún valor, limitándose a su aplicación, esto fue generando un desinterés parcial por parte de los alumnos hacia la evaluación colegiada, lo que provocó la falta de seriedad para responder los exámenes. Todas estas situaciones fueron convirtiendo el proceso de evaluación colegiada de un ejercicio serio e importante a uno superficial cuyos resultados no se enfocaban a la comprensión de una situación y mucho menos a su mejora.

Sin embargo, el mayor problema que se encontró fue que inconscientemente el instrumento (el examen) se convirtió en el eje central del proceso, pasó de ser un pretexto para, a ser una realidad única, verdadera, insoslayable y la mayoría de las veces, sin la intención de ser vehículo para la retroalimentación, al menos la directa entre profesor-alumno; es decir, pasó de un puesto de apoyo en el que se le contempló en un principio a un lugar central que evidentemente desvirtuó el proceso de evaluación colegiada. De esta manera, la calificación que se emitía a partir de su aplicación se erigió como el punto de debate o discusión tanto con argumentos a favor como en contra. No obstante, ningún argumento se acercaba a la intención original de la evaluación colegiada, para los que estaba *bien* simplemente era porque les aminoraba la carga y, con poco esfuerzo, obtenían las calificaciones necesarias para llevar a cabo su acreditación, en los casos en *contra* el argumento principal era que los alumnos obtenían muy baja calificación y, en lugar de ayudarles, los perjudicaba, además de que lo veían como una imposición. En ambos casos, resaltaba la notoriedad que se le dio al número, a la calificación y, en ningún caso, se miraba siquiera la posibilidad de retroalimentar y mejorar, el proceso quedaba encasillado.

Por desgracia, esta situación sigue encontrando eco en nuestra realidad, aunque cabe mencionar que algunos de los problemas han tenido solución y, en otros, se está en vía de encontrarla, de resolver el entramado que constituye el hablar y construir la evaluación. Para ello, la Unidad de Apoyo para la Evaluación de los Aprendizajes, respaldada

por la Coordinación de Apoyo Académico de la institución, ha encaminado sus esfuerzos para revertir estas tendencias y lograr que el proyecto de evaluación colegiada se acerque a las aspiraciones que le dieron origen. No obstante, la tarea no es fácil, porque implica el rompimiento de prejuicios, posturas que invalidan este proceso, indiferencia, desconocimiento y desacreditación del mismo, la recuperación del trabajo colegiado *versus* los esfuerzos aislados y, en el fondo, un largo camino de convencimiento con base en reflexiones y argumentos, porque para la Unidad es claro que las tendencias de evaluación-medición son exigidas no sólo institucional, sino social, nacional e internacionalmente. Ante ello podemos apostar por implantar e imponer estas tendencias negando el diálogo y la participación o bien, podemos optar por su construcción fincada en el respeto y el involucramiento directo y permanente de los actores del proceso de enseñanza, apostando siempre a la reflexión, a la construcción y a la mejora, convirtiendo a éste en un proceso formativo y compartido.

## **Encontrando los amarres, hablando el mismo idioma**

La experiencia evaluativa realizada en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM da cuenta de lo difícil que es construir la evaluación con apoyo en la medición en un entorno mediatizado por diversos factores y en donde la evaluación se diluye en un mismo significado de la medición, y en donde ésta se entiende sólo como la asignación de diversas simbologías necesarias y suficientes para controlar, comparar y etiquetar. Es esta interpretación tan limitada de la evaluación lo que puede explicar la renuencia, enajenación e incluso, negación de experiencias como la anteriormente retomada, lo que lleva a su inoperatividad. Por eso consideramos indispensable, para favorecer la construcción de cualquier proceso evaluativo, partir de la extensión y conocimiento de su propio concepto, de lo que implica en un primer momento y de lo que debe considerar en segundo lugar, rescatando la función docente en el proceso.

## **De qué hablamos cuando nos referimos a la evaluación de los aprendizajes**

La evaluación es un proceso que está basado en el respeto, diálogo, discusión con los otros, en ella hay una interdependencia positiva en donde todos tienen algo que decir, es constante, bilateral, es parte de un proceso dinámico y específico. Si bien es cierto que una verdadera evaluación debe contener en sí misma una serie de características tales como: periódica, continua, pertinente, completa o integral, útil, compartida y veraz, coincidimos con Miguel Ángel

Santos Guerra en atribuirle a todo proceso evaluativo tres lineamientos básicos: *diálogo, comprensión y mejora*.

Ésta debe estar fundamentada en el diálogo entre las partes, la reflexión, el análisis y la crítica constructiva de la situación educativa, para ello debe darse en un ambiente de libertad, respeto y, sobre todo, de compromiso en el que la opinión del otro sea considerada abiertamente y no criticada o minimizada porque de hacerlo se estaría cayendo en un sostenimiento de una realidad no existente, de una realidad educativa que sólo una parte de las personas ve y es precisamente lo que desean ver.

Sin duda, el diálogo es un elemento muy importante porque a partir de él se establecen acuerdos, se puede verificar si se realizaron los esfuerzos necesarios en los niveles individual y grupal que se exigían para dar respuesta a lo acordado, y para comprender lo que realmente pasó en la situación de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, basados en el diálogo y comunicación se puede llegar a comprender por qué las cosas y los resultados llegaron a ser de determinada manera, independientemente si son positivos o negativos.

Ahora bien, la comprensión es el diagnóstico necesario para procurar una mejora sustancial, ésta debe estar sujeta al contexto específico del proceso enseñanza-aprendizaje, retomando las consideraciones previas que se establecieron, las expectativas que se enunciaron, los intereses y sentimientos particulares, los deseos colectivos y los valores compartidos. Sin embargo, la mejora no debe limitarse o quedarse reducida al espacio del aula, la escuela o el sector educativo, debe aspirar a contribuir decisivamente a la mejora en la formación integral de los alumnos lo que tendrá resonancia en la sociedad en general.

En el fondo, en el reconocimiento de estas nuevas interpretaciones subyace un cambio en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, de lo que es un docente y lo que es ser educando, que parte a su vez de una concepción de lo que debe ser el *hombre* y de lo que la educación debe buscar y hacer para contribuir a su emancipación, por lo cual centraremos nuestra atención en la figura del docente y del alumno.

## **Reivindicación de la figura docente**

Consideramos que una verdadera práctica evaluativa debe estar fundada en el proceso enseñanza-aprendizaje, por tanto, el docente debe dejar de ejercer un poder unilateral a través de su figura, mientras que el alumno no debe continuar acallando su voz con el fin de complacer a otros, procurando con ello ser merecedor de un beneficio académico aunque sea superficial. Asimismo, ambos no deben estar sujetos a exámenes externos implementadas e impuestas por “supuestos expertos”.



Fotografía: Carmen Toledo

Para que este cambio se dé en la realidad educativa, mucho depende del resurgimiento de la figura del docente, del cambio de autopercepción y percepción general de lo que debe ser un profesor, de la comprensión de que un docente no es un depositario y transmisor de contenidos, sino un sujeto que influye decisivamente en la formación a partir de la *correspondencia* con sus alumnos, reciprocidad que incluye obviamente lo académico, pero también y, sobre todo, los elementos que constituyen a la persona como la disciplina, cooperación, respeto, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, aquellos aspectos que les permitirán a ambos, reconstruir la vida misma desde el análisis de la realidad, la crítica y autocrítica, la duda y la inagotable pretensión de proponer para mejorar. Pero estos principios, elementos, valores o como quiera llamar-seles, no pueden ser buscados en un discurso, mucho menos si es hegemónico y totalizador e impuestos, éstos hallan su esencia en la persona misma del docente, en su ser y actuar sincero, libre de cualquier apariencia y con la genuina convicción de trabajar para comprender y transformar.

No obstante, en la base de todo cambio, en la acción docente se encuentra un cambio en la forma de concebir la docencia y tiene que ver con interiorizar la idea de formación de los estudiantes, manteniendo siempre la comunicación y el diálogo, privilegiando la retroalimentación y teniendo como

objetivo que el otro, encarnado en el alumno, vaya creciendo como ser humano, es decir, en el fondo es necesario que el docente acepte al otro y aprenda a respetarlo:

[...] el fenómeno educativo tiene que ser un fenómeno social pues [...] es el amor lo que nos constituye como humanos, en la aceptación del otro [...] y sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social, es decir, tampoco hay educación [...]<sup>3</sup>

De esta suerte, el docente al autorre-novar su función será capaz de permitirse llevar a cabo nuevas formas de enseñanza que posibiliten la formación de sus alumnos y, congruente con ello, deberá mirar los procesos de medición acostumbrados y convertidos en tradiciones innegables e incuestionables desde la óptica de la evaluación para percibir las circunstancias y situación en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje.

### **Reiterando los amarres, a manera de glosa**

Históricamente, el docente es el personaje en quien descansa la emisión de

<sup>3</sup> Elsa González, "La Docencia, una ética para la vida", en Revista *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, p. 14.

juicios evaluativos, es necesario que se replantee su función, de tal manera que se responda a las implicaciones de una nueva percepción de la relación evaluación-medición.

Si se dice y entendemos que la evaluación es pertinente en todo el proceso educativo, que debe respetar la dinámica integral construida en el aula, realizando juicios sobre ella y de todos los aspectos que la conforman, pero basados éstos, en el diálogo y participación de cada uno de los miembros del grupo, teniendo como fin la constante mejora del aprendizaje y enseñanza; el docente debe cambiar su papel de "todopoderoso" al de coordinador y acompañante del alumno, es decir, debe realizar un salto del paradigma tradicional de la enseñanza a uno flexible en el que se permita reconocer la capacidad, autonomía, comprensión y responsabilidad del alumno.

Desde nuestra perspectiva, el principal cambio que debe efectuar todo docente que aspira a formar seres humanos es precisamente iniciar con el reconocimiento de los alumnos como personas, como sujetos, ya no más como objetos manipulables, sino como extensión misma de su ser, complemento indisoluble de su práctica. Una vez contemplada la relación sujeto-sujeto se debe promover la comunicación constante y sincera entre ambos, lo que implica una *retroalimentación permanente* entre docente y educando con base en diversas informaciones que obtiene a partir de diferentes medios; sujeta obviamente a la crítica, pero con el fin de *mejorar* las circunstancias que se presenten dentro del aula tanto del lado de la enseñanza como del aprendizaje y el punto en el que convergen ambos que es el crecimiento humano.

Por esto precisamente se requiere llevar a cabo una restitución del docente que permita una nueva forma de mirar y ejercer la evaluación, una evaluación en la que se integren holísticamente todos los factores que propician el aprendizaje de los alumnos, como lo

son las técnicas de enseñanza de los profesores, el manejo de contenidos y motivación, el ambiente escolar; la personalidad del alumno, sus intereses, expectativas, conocimientos, bagaje cultural, contexto, origen y situación socioeconómica, etc., por esto, es necesario el uso adecuado y alternado de diversas técnicas como la observación, entrevistas, análisis de situaciones grupales, e incluso, la investigación-acción en el aula, y por supuesto, el uso formativo de los exámenes, lo que servirá para la detección de carencias o dificultades escondidas en la dinámica grupal y su posterior tratamiento para mejorar. Con el manejo de estos elementos se demuestra y respeta el involucramiento de los actores del aula identificados como seres complejos.

Como se puede apreciar, una nueva práctica evaluativa implica grandes transformaciones en la conducta y compromiso de un docente y en su disposición para transformar su propia práctica, por eso abogamos porque el profesor que esté al frente de un grupo lo haga por vocación, amor, interés y bajo el anhelo de formar a la niñez y juventud a su cargo como seres humanos responsables, autónomos, reflexivos, críticos y, sobre todo, conscientes de su libertad, capaces de transformar y transformarse a sí mismos en la *praxis* social, y sólo así, tal vez, se puedan dejar a un lado los obstáculos inherentes a una práctica compleja como lo es la educación-evaluación.

Porque el profesor renovado empieza y termina por oír la voz de sus colegas y evidentemente la de sus alumnos, asimismo la voz de su conciencia, que le permite discernir entre lo que es y lo que debiera ser para apostar por una educación formativa. En otras palabras, el profesor comprometido puede ver más allá del aula, ve el mundo que le espera a su alumno, ve sus preocupaciones y, sobre todo, es capaz de considerarlo como una persona que piensa, analiza, discute, argumenta, critica y propone. El profesor al darse cuenta de lo anterior podrá compartir para tomar decisiones y proponer alternativas conjuntas, podrá poner en marcha una verdadera evaluación que involucre directamente al alumno de manera que éste reaprenda y reinterprete su papel como sujeto activo de su proceso de formación y en el que ambos se desarrollen más plenamente.

Esta forma de hacer evaluación es democrática y por ello implica analizar, criticar, juzgar, tomar decisiones, interpretar

informaciones, reflexionarla entre todos los que directa o indirectamente se encuentren inmersos *en y con* la realidad evaluada. De esta forma, el aula deberá convertirse en un espacio abierto en donde la presencia individual de cada alumno y la del profesor y, la de todos como una pequeña comunidad o colectivo que se apoya mutuamente para crecer, para construir conocimientos, para formarse como seres humanos, sean los elementos más importantes a considerar en la evaluación. Sólo cuando recíprocamente el profesor y los alumnos y éstos con el resto de sus compañeros aprendan a reconocerse, respetarse y a defender su papel, el aula será un espacio de participación, consenso, de toma de decisiones y en donde la tolerancia, respeto, apoyo y compromiso sean los valores practicados, y en donde la evaluación recobre un significado pedagógico, convirtiéndose en apoyo de los procesos educativos.

## Bibliografía

- Bertoni, Alicia, *et al.*, *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Kapeluzs, Buenos Aires, 1995.
- Celman, Susana, *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Glazman, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós, México, 2001.
- Morán, Porfirio, *La docencia como actividad profesional*, Gernika, México, 1999.
- Santos G., Miguel Ángel, *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, España, 1995.

## Recursos hemerográficos

- González, Elsa, "La docencia, una ética para la vida", en *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 22, UAM-Xochimilco, México, septiembre, 1998.
- Torres, Rosa María, *Profesionalización Docente*, Cumbre Internacional de Educación, Cuaderno de trabajo 8, SEP, México, 1997.

