

Docencia y evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Profesora Cinthia Reyes Jiménez

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Taller de Comunicación I y II

Plantel Sur

emicam2002@gmail.com

Resumen

En este artículo se describe y explica cómo se visualiza la conjunción en el Modelo Educativo del CCH de la labor docente, el protagonismo del estudiante, las estrategias y la evaluación, entre otros elementos que, permeados por los postulados de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; constituyen el eje del proceso de acción pedagógica para apoyar la formación de los alumnos.

Palabras clave: docencia y aprendizaje, función docente, relación entre evaluación y aprendizaje.

El papel del docente en el aprendizaje

Podemos decir que la construcción del conocimiento es en realidad un proceso de elaboración personal y grupal, en donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recoge de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas previas, lo cual supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica, metodológica y técnicamente para estudiar, ejercer y transformar la tarea docente. Espacios atravesados por factores e interacciones en los que el profesor y el alumno aprenden formas de construir el conocimiento, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, generando así su propia lógica de construcción y provocando así su transformación.

La función del docente es engarzar o conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no sólo se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícitamente dicha actividad. (Coll citado por Morán 2014)

La intencionalidad de la docencia es propiciar aprendizajes individuales y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área del conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente requiere una formación específica, es evidente que enseñar no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como persona, y para ello el maestro debe conocer bien a sus alumnos, observar sus conocimientos previos, qué son capaces de aprender, su estilo de aprendizaje, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio. El docente permite el andamiaje entre las ideas previas y los desafíos que promueven los conocimientos nuevos.

El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del enseñante y viceversa. (Díaz y Hernández, 2010: 5)

Es necesario que el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del alumno y que provoque desafíos y proponga retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos (Coll citado por Díaz y Hernández 2010). Los conocimientos no se producirán satisfactoriamente a no ser que se ofrezca una ayuda específica que propicie la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistematizadas que logren promover en él una actividad mental constructiva.

La concepción del profesor del CCH

En cuanto al profesorado, González Casanova consideraba que “además de enseñar, elaborarían textos programados, así como materiales didácticos de los cursos que impartían” (González y García, 2013:34). La docencia persigue la promoción de aprendizajes significativos, mediando entre el estudiante (sujeto) y el conocimiento (objeto) no como un instructor o como transmisor. Bajo la lógica de que el que enseña también aprende, habrá que concebir al conocimiento como algo inacabado, encontrando en la escuela un espacio de trabajo y ocupación.

Ser docente es ser político, pues su ejercicio implica alguna intencionalidad, enseñar asumiendo una postura (político/ideológica/pedagógica) a decir de Freire y de Giroux (1990), la neutralidad no existe, quien la pretende reproduce el sistema dominante. Se puede educar -alfabetizar- para reproducir el orden del opresor o para hacer del educando un sujeto autónomo libre y subversivo; “en una sociedad en transición como la nuestra, subversivo era tanto el hombre común que emergía en posición ingenua en el proceso histórico, en búsqueda de privilegios, como también

lo era y lo es aquel que pretendía y pretende mantener un orden sin vigencia" (Freire, 1978:50).

En el caso del CCH, González Casanova hizo un llamado para que los profesores se atrevieran a romper con prácticas tradicionales. *"Al profesor que dicte cátedra en el aula o enseñe en el laboratorio, se tendrá que añadir el profesor que escriba libros (...) que enseñe por la radio, el profesor que filme o dicte sus cátedras por los canales de televisión"* (González en González y García, 2013:67). La docencia es también una actividad susceptible de ser sistematizada y de ser realizada conforme a criterios científicos; el docente-investigador conoce y transforma, ya que el conocimiento es poder. El trabajo intelectual lo mantiene a la vanguardia, conoce su entorno, diagnostica malestares y propone soluciones. Invita a sus estudiantes a cobrar conciencia de su realidad, además de estimular su imaginación y pensar en nuevas posibilidades. En un ejercicio dialéctico, de lo concreto a lo utópico, de lo real a lo concreto, del pasado al presente.

Kant dice que *"el hombre es lo que la educación hace de él"* (2013: 20). Un profesor crítico como parte del entorno educativo, estimula el pensamiento de sus estudiantes, los confronta constantemente con sus prejuicios, atavismos, prenociones e ideologías.

Así, la función docente debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de la sociedad en donde se desarrolla. Nuestra Universidad debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas. (UNAM, 2003)

Los profesores del CCH educan guiados por los principios pedagógicos del aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer apoyados en su formación profesional y pedagógica, su actualización disciplinaria y didáctica, la interpretación que hacen del Plan de Estudios y de los programas de las asignaturas correspondientes. En un marco de libre cátedra se da la interacción del conocimiento, se pone en práctica la planeación, las estrategias didácticas, el acompañamiento de la evaluación y la educación en valores.

Los estudiantes, al igual que los profesores, se relacionan a partir de sus propias características psicológicas y socioculturales. *"Construir una modalidad crítica de enseñanza que se rehúse a eliminar las historias de los alumnos, que se rehúse a rechazar su reclamo de una subjetividad, que reaccione contra toda práctica pedagógica que subraye que determinados grupos o determinados individuos no pueden hablar"* (McLaren, 1994:42) rompería el diálogo de ida y vuelta, forjaría la simulación e impediría reconocerse en el otro y al otro en mí.

En síntesis, Carlos Zenteno Gaytán visualiza que los retos a los que se enfrenta el docente del CCH en el siglo XXI son los de asumir una didáctica constructiva para crear vínculos entre culturas y pueblos, que se eduque en un marco cívico, de virtudes y valores para poder incidir en la naturaleza humana y en las esferas socioeconómicas, entonces lograr contrarrestar los efectos del individualismo y la atomización del conocimiento. *"Una praxis educativa que permita recrear el espacio de la persona humana en toda su complejidad y dignidad, que impulse y privilegie la interacción y las relaciones interpersonales e interculturales que promuevan la convivencia democrática"*. (2013:107)

Así, se observa que la creación del CCH corresponde a un proyecto que buscaba la superación de las relaciones antagónicas, intentando superar las relaciones de poder en el aula y proponiendo una alternativa a los antiguos cánones educativos, al colocar al estudiante como el centro del proceso educativo y al concebir al profesor como un compañero y guía en la formación a través del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En ese momento el establecimiento de este modelo educativo constituyó una serie de aportaciones importantes para, por lo menos, repensar la educación en nuestro país, sin embargo y haciendo referencia a lo señalado en un principio, la educación es objeto de transformación de acuerdo con el contexto económico, político y social en que se desenvuelve.

Evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se puede decir hasta ahora que la evaluación es entendida como el estudio del proceso de aprendizaje de un curso, una asignatura, un taller, o un seminario, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar. Este estudio se plantea como problema individual y grupal, en relación al análisis del proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollado en el curso, tanto en lo que respecta a la información y manejo del contenido, como al proceso seguido en el trabajo grupal; y al análisis de la participación de los estudiantes en términos del cumplimiento con el compromiso de estudio de los materiales, discusión fundamental de los problemas planteados a lo largo del curso, realización de actividades y ejercicios.

La evaluación en un sentido intrínseco se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo. La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia

tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Los juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano, es decir, en procesos individuales y grupales, son resultado de una tarea muy compleja y delicada, dado que a partir de estos juicios se intenta reconstruir, con fines de análisis, una serie de aspectos que dieron vida al desarrollo grupal en relación al proceso de aprendizaje y los procesos en los que está inmerso cada uno de los participantes en un curso, quienes, al mismo tiempo, viven una posibilidad personal y grupal de aprender. (Díaz, 1980:23)

Es necesario llevar a cabo una evaluación continua que permita dar seguimiento al proceso y tomar decisiones en beneficio de las construcciones de los alumnos. Evaluar como parte de una reflexión constante y necesaria sobre la situación de enseñanza y su relación con el aprendizaje de los alumnos, dentro de aprendizajes contextualizados y no a través de situaciones artificiales, “el problema de la descontextualización no solo atañe a la evaluación sino a todo el proceso de enseñanza de los aprendizajes y desde ahí debe plantearse el problema para poder resolverlo” (Díaz y Hernández, 2010: 317), al momento de evaluar podrán ser de utilidad.

Gran parte de los profesores conocen y aplican en su práctica docente instrumentos para la evaluación como son ensayos, exposiciones, entrevistas o reportes, sin embargo, en muchos de estos casos este conocimiento es insuficiente tanto para elaborarlos técnicamente como para aplicarlos, lo cual puede ser un factor importante para que el estudiante, a través de la situación de examen, no muestre efectivamente su capacidad de análisis y síntesis, de juicio crítico, de establecimiento de relaciones, de resolución de problemas, etc. El conocimiento para elaborar estos instrumentos debe ser amplio, de tal manera que al usarlos no se propicie sólo la aplicación de la memoria a través de la cita de datos, cifras, fechas, principios y leyes, cuya exigencia se centra fundamentalmente en reproducir información que poco tiene que ver con el concepto de aprendizaje. (Moran, 2014) Lo cierto es que se ha convertido en una práctica contradictoria, es decir, por una parte, inicia en el aula midiendo las capacidades de los alumnos y de profesores; pero por otra, se vuelve ajena a este espacio.

Cada conocimiento disciplinar requiere de sus propias estrategias, igualmente donde se quiera evaluar se debe identificar una serie de habilidades, estrategias, modos de razonar y discursos, que no se podrían reducir a preguntas simples o ejercicios simplificados, que se incluyan en un examen. La toma de decisiones sobre la selección de instrumentos o de procedimientos y el diseño y planteamiento de tareas para ser utilizados en las actividades de evaluación no tienen sentido sin los aprendizajes esperados y contextualizados.

Evaluación formativa

Se debe entender la evaluación como una actividad necesaria en el proceso de enseñanza. Para Hoffmann (2013) el acto de evaluar comprende:

- a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos,
- b) es de carácter multidimensional y subjetivo,
- c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios e
- d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva.

Los instrumentos y registros forman parte de la metodología, que a su vez sufre variaciones de acuerdo con la concepción de evaluación que se tenga, una concepción de evaluación formativa tiene como objeto observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje, "es de carácter individual (no comparativa) y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad" (Hoffmann, 2013: 74).

La evaluación que se piensa en función de los aprendizajes, que orientan la concepción de los procedimientos de evaluación, busca regular los procesos necesarios para llegar al logro del aprendizaje. Allal (2007) (citado por Mottier, 2013: 51) distingue tres modalidades de regulación en la evaluación formativa, que se pueden resumir de la siguiente manera:

- La regulación *interactiva*. La evolución formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los alumnos y/o con el docente, con los otros alumnos y/o con material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. La regulación interactiva designa formas de mediación social cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje. Esta regulación es inmediata, gracias a la interacción que ocurre entre los actores, a través de las distintas estrategias que los docentes utilizan en el aula, es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos.
- La regulación *retroactiva*. La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La regulación retroactiva indica qué *feedback* producido por la evaluación formativa, lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización o ya cumplida. El docente puede programar actividades de refuerzo después de un corte al término de un episodio didáctico,

las actividades se dirigen a lo ya visto, es decir, subsanar o consolidar lo que se ha aprendido de forma apropiada.

- La regulación *proactiva*. Mientras que la regulación retroactiva se dirige a objetivos no alcanzados, la regulación proactiva está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza/aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. La regulación proactiva concierne prioritariamente a las operaciones que exceden al control y se abre a nuevas trayectorias de aprendizaje. La regulación proactiva son adaptaciones hacia adelante, en el caso de los alumnos que no tuvieron problemas en la secuencia anterior, se realizan nuevas actividades para ampliar lo aprendido, y para aquellos que encontraron obstáculos, se pueden proponer modificaciones en las actividades futuras que no ofrezcan dificultades adicionales.

La regulación interactiva es la que mejores frutos da en la evaluación formativa, mientras que las regulaciones retroactivas y proactiva sirven como recursos opcionales, que se pueden utilizar siempre y cuando la regulación interactiva no funcione.

Se concluye de lo anterior que la evaluación no se puede reducir a test o pruebas, es necesario abrir el panorama de la evaluación, que permita observar, acompañar, promover mejoras en el aprendizaje. Se necesita, entonces considerar, *“cómo los educadores conciben la evaluación antes de debatir sobre metodologías, instrumentos de testeo y formas de registro. Reconstruir las prácticas de evaluación sin discutir los principios esenciales de este proceso, es como preparar las valijas sin saber a dónde vamos”* (Hoffmann, 2013: 73)

La evaluación dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades

El modelo educativo del Colegio, le da principal importancia al alumno como sujeto de su aprendizaje, de su formación y de su cultura, promueve desde los principios pedagógicos la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente el profesor es promotor y guía de este tipo de trabajo académico, la actividad académica es guiada por el Plan y los Programas de Estudio, mismos que han sido descritos en el apartado anterior, qué ocurre con la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo es orientado tanto el alumno como el profesor desde los programas de estudio para lograr evaluaciones que reflejen los resultados de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, en el Colegio el tema de la evaluación ha estado presente desde el origen, en los primeros documentos que orientan la vida académica se menciona el papel fundamental que tiene la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la educación establecen los cambios en el comportamiento de los alumnos que la escuela desea lograr, en sus aspectos intelectuales, afectivos y volitivos; en consecuencia, la evaluación busca determinar el grado y la dirección de dichos cambios. La evaluación se realiza en forma integrada al proceso educativo y no constituye un fin en sí misma, sino que facilita un mejor conocimiento del alumno y, por lo tanto, permite adecuar la labor docente a las necesidades del educando, y realizar un diagnóstico individual que facilite el desarrollo progresivo de su capacidad de autodirección. (CCH-UNAM 1979:98)

La evaluación vista como un instrumento que refleja a través de diagnósticos el cambio de comportamiento de los alumnos, que apunta más a la medición del comportamiento que a la reflexión sobre cómo aprender y para qué aprender, “*la evaluación requiere reunir e interpretar evidencias del cambio de comportamiento de los educandos*” (CCH-UNAM 1979:98). En los inicios del Colegio la evaluación se considera ajena al proceso de aprendizaje y como un instrumento de medición que determina el logro de los objetivos.

En consecuencia, el primer paso en la evaluación es determinar claramente los objetivos en términos de conducta. Si la evaluación ha de medir los cambios que se operan en el comportamiento del alumno, ha de realizarse al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje una medición, que tenga la finalidad de detectar la realidad del educando en ese momento y mediciones periódicas, que permitan apreciar su progreso hacia el logro de los objetivos propuestos. (CCH-UNAM 1979:99)

En los primeros años del Colegios la evaluación aparece en algunos documentos oficiales, no así en los programas que guían la vida académica; en los trabajos que apuntan a las reformas de 1996, se empieza a tratar de manera escueta el tema. “*La evaluación, finalmente, no puede preferir la mera verificación desnuda de conocimientos adquiridos, sino seguir los procesos a través los cuales se adquieren. Será por ello de preferencia continua y formativa, variada en sus formas, participativa. Evaluamos, porque tenemos la responsabilidad de certificar, pero sobre todo porque hacerlo es instrumento de reflexión y de nuevos aprendizajes críticos*” (Bazán 1988:8). Se propone una evaluación flexible y formativa enfocada en los aprendizajes.

Los programas resultado de la reforma son la concreción de las decisiones tomadas respecto de una propuesta educativa plasmada en el documento del Plan de Estudios. La carta descriptiva incluye el nombre de la asignatura, la presentación, enfoque de la materia, contribución al perfil del egresado, propósito, tiempo, evaluación y bibliografía. Las comisiones encargadas de la actualización siguieron el mismo formato y orientaciones sugeridas por los directivos del Colegio, dentro de las orientaciones se definía cada una de las partes de la carta programática, en el caso de la evaluación la sugerencia fue “*Es pertinente proponer mecanismos acordes a los propósitos del curso y que incorporen la experiencia de los profesores*” (CCH 2012: 80) no hay una definición con respecto a la evaluación.

Esta falta de precisión también dio como resultado la ambigüedad en su formulación concreta; de manera tal que en programas como TLRIID e Historia Universal se ofrecen opciones a modo de sugerencia y recomendaciones al término de cada unidad, en tanto que en Ciencia Experimentales se incluye un apartado como parte de los elementos descriptivos de la materia y en algunos casos, se sugieren actividades en la columna de las estrategias, mientras que en Matemáticas no se aborda explícitamente este componente. En algunas de las propuestas que se presentan en los programas, también se advierte la dificultad de los profesores para diseñar actividades e instrumentos acordes a los principios del Colegio. Indudablemente la evaluación sigue representando un desafío trascendental para la educación, que va desde la necesidad de reconocer cuando los alumnos no van logrando los aprendizajes y las dificultades que enfrenta al respecto, hasta la necesidad de verificar lo que han aprendido y en consecuencia asentar una calificación. También lo es en el momento de definir recursos adecuados a la naturaleza de la materia y propios de la naturaleza del aprendizaje que busca promoverse. (CCH 2012: 82)

En la actualización de los programas que inicio en 2012 se vuelve a retomar el tema de la evaluación como un asunto inconcluso con dificultades en la implementación en los programas. Para la última reforma de los programas, los aprendizajes constituyen el referente para llevar a cabo la evaluación de los mismos, ésta debe servir para obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorar mediante la retroalimentación y para tener elementos sobre la acreditación del alumno. Se menciona en esta actualización la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. *"Se deberán de ponderar los procesos que pone en juego el alumno para aprender y los productos obtenidos como evidencias de aprendizaje, dejando en un lugar secundario el de requisitos formales como la asistencia"* (CCH 2012:141) y se sugiere que se aplique una evaluación final al término de cada curso, entendida ésta como un balance de los aprendizajes adquiridos, orientada ésta como un ejercicio de revisión e integración de utilidad para los alumnos frente a las evaluaciones institucionales que la Universidad ejerce. La propuesta concreta con respecto a la evaluación para la actualización de los programas es:

Con referencia a la evaluación para la acreditación, en los programas se deberán establecer criterios de evaluación claros y apropiados para valorar las evidencias de los aprendizajes en sus diferentes niveles (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), señalando puntualmente por unidad o por tema las formas e instrumentos a utilizar, así como los productos que serán objeto de evaluación durante el ciclo escolar, como trabajos de investigación integrados en portafolios, rúbricas, ensayos, cuestionarios, participaciones, etcétera. (CCH 2012:61)

Los preliminares resultados de esta última actualización dan cuenta de la falta de vinculación entre los resultados de aprendizaje y una evaluación formativa, apuntando nuevamente a evaluaciones sumativas.

Conclusiones

En el Modelo Educativo del Colegio, se conjuntan la labor docente, el protagonismo del estudiante, las estrategias y la evaluación, entre otros, permeados por los postulados de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; lo cual se traduce en propiciar en el alumno, eje del proceso de aprendizaje, su autonomía en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento; para ello, el profesor facilita su aprendizaje a través del hacer. En el taller didáctico se vincula la teoría con la práctica, acercando y proporcionando al educando las herramientas necesarias para su vida personal y profesional, lo cual redundará en su ser. Es decir, en el taller el estudiante aprende, desarrolla sus habilidades y capacidades comunicativas a través del hacer como algo cotidiano (Segura (Coord.), 2015).

En el proceso educativo el profesor y el alumno cumplen con roles; el primero, como facilitador del aprendizaje: planifica, propone, coordina, acompaña al estudiante en las distintas actividades para el logro de los propósitos y aprendizajes contenidos en los programas de estudio; el segundo, el estudiante, de manera individual, debe ser un actor responsable que se informa, organiza, participa, se coordina con otros, es creativo en la búsqueda de soluciones a problemas comunes y vinculando los conocimientos con la práctica.✘

Bibliografía

- Bazán, J. (1988). Un bachillerato de habilidades básica. En revista de la educación superior. Vol. 17. No. 65. México.
- CCH-UNAM (1979) Documenta 1. México: CCH.
- CCH-UNAM (2012) *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce Puntos a considerar*. UNAM: México.
- Díaz, B. (1980) El problema de la evaluación. En Perfiles Educativos. No. 25. México: UNAM-CESU.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.
- Freire, Paulo (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- González Teyssier, Jorge y García Palacios Ernesto (2013) *Documentos y testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM: México.
- Hoffmann, J. (2013) Evaluación mediadora: Una propuesta fundamentada. En Anijovich, R (Comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

Kant, Immanuel. (2013) *Pedagogía*, España: Akal

Moran, P. (2014). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. México: UNAM-IISUE.

Mottier, L. (2013). Evaluación formativa de los aprendizajes: Síntesis crítica de los trabajos Francófonos. En Anijovich, R (Comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

UNAM (2003) Normatividad Académica de la UNAM Docencia y Planes de Estudio Institucional de la Docencia. Modificado y adicionado en la sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario del 30 de septiembre de 2003. UNAM: México. Consultado el 11 de diciembre de 2017 en http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=44

Zenteno Gaytán, Carlos (2013) "El perfil docente en el CCH para el siglo XXI." En *Eutopía Vol 6, No 18* CCH-UNAM: México. Consultado el 18 de diciembre de 2017 en http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/Eutopia18_101-107.pdf