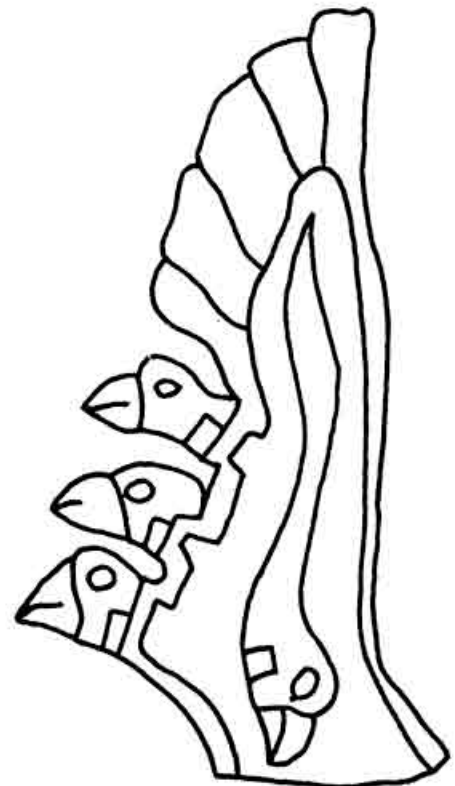


¿Qué hay más allá de la nota?

Luis Sime Poma

Magister en Educación, integrante del Área de Educación Ciudadana de TAREA, investigador en la Facultad de Educación de la PUC

Luis Sime nos invita a “evaluar la evaluación” desde una nueva perspectiva: el análisis de los actos de evaluación, espontáneos y deliberados, que ocurren cotidianamente en las interacciones entre profesor-alumno y alumno-alumno en el aula. Sugiere asimismo que nuestro saber pedagógico sobre la evaluación se verá enriquecido si el análisis de las interacciones comunicativas en el aula se complementa con la evaluación del contexto, orientada a identificar aquellos procesos externos al aula que influyen de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos.



Desde hace buen tiempo diversas tendencias educativas han alertado en contra de la reducción en la que parece haber caído la educación escolar: aprender es más que repetir, enseñar es más que dictar, evaluar es más que calificar.

Las ideas que expondremos en seguida se inscriben en esa búsqueda de sentidos pedagógicos que permitan resignificar dimensiones tan importantes como la evaluación educativa en la escuela.

Nuestro proyecto reinterpretativo de la evaluación se basará en retomar los aportes de diferentes perspectivas teóricas y narrativas que nos sitúan en las fronteras de la interacción comunicativa en el aula como lugar decisivo y "unidad mínima de análisis" (Flórez, 1994) para la reflexión pedagógica. Con ello no queremos relativizar la relevancia de otras relaciones para una visión más amplia de la configuración de las prácticas escolares, como bien lo sostiene Coll: "una aproximación global al análisis de la práctica educativa no puede limitarse a estudiar lo que acontece en el ámbito del aula, sino que debe tomar igualmente en consideración lo que sucede en otros ámbitos y niveles que tienen también un papel decisivo en la manera como ésta se modela y se configura." (1994:12). Entre ellas el autor interrelaciona cuatro niveles: 1. la organización social, económica, política y cultural; 2. el sistema educativo; 3. el centro educativo; y 4. el aula.

Posteriormente, daremos prioridad a tres propuestas de síntesis en torno a las cuales ensayaremos una toma de posición sobre aspectos que contienen francas potencialidades para mejorar la evaluación en las instituciones escolares.

La interacción en el aula: objeto teórico y narrativo

La reflexión sobre la interacción en el aula tiene ya un itinerario teórico y un

creciente estatus como objeto de estudio y narrativo desde diversas aproximaciones. Corrientes al interior de la psicología educativa y la pedagogía¹, la etnografía educacional y los trabajos sobre violencia escolar², los estudios sociolingüísticos del aula³, el interaccionismo simbólico⁴, entre otros⁵ se han acercado con distintas miradas a mostrarnos las complejidades y la centralidad de la interacción en el aula. De los diversos enfoques queremos destacar los siguientes.

Un referente sustantivo que nos ha auxiliado en una mayor conciencia de la función que juega la interacción social en el aula son los trabajos de Vigotsky y de corte neovygotskianos. Esta visión pone énfasis en el papel que desempeña la interacción social en la constitución del sujeto y pretende explicar los mecanismos psicológicos que permiten el paso de lo intersicológico a lo intrapsicológico.

Su concepto de "zona de desarrollo próximo" se dirige a subrayar la experiencia interactiva que construyen los sujetos para resolver una tarea con un adulto o con un compañero más capacitado:

Si se posibilita el avance del niño mediante la tutela de un adulto o de un compañero que le ayuda sirven al aprendiz como una forma vicaria de conciencia, hasta que llegue el momento en que el aprendiz sea capaz de dominar su propia acción a través de su propia conciencia y de su propio control. Cuando el niño adquiere el control consciente sobre una nueva función o sistema conceptual, es entonces cuando deviene capaz de utilizarlos como una herramienta. Según esto, el tutor desempeña de hecho la función crítica de andamiar la tarea de aprendizaje para hacerla posible para el niño. En palabras de Vigotsky, internalizar el conocimiento externo y convertirlo en una herramienta para el control consciente. (Bruner, 1981:8)

La función del adulto de "andamiar" la actividad del sujeto en la "zona de desarrollo próximo" pone de manifiesto la necesidad de valorar y analizar las interacciones que ocurren entre profesor y alumnos en el aula.

Otra perspectiva que bebe de la anterior y adquiere interesantes distinciones es la aportada por la reflexión pedagógica de autores como César Coll en torno al concepto de interactividad. Ésta es definida como "la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado" (1994:25). En la explicación de este concepto el autor español nos propone una sugerente distinción:

Nótese que el concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no sólo los intercambios comunicativos directos entre el profesor y los alumnos, sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual (por ejemplo, la realización individual por los alumnos de ejercicios de papel y lápiz, la corrección de los mismos por el profesor en ausencia de los alumnos, etc.) pero cuya significación educativa es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta. (Ibidem: 25, 26.)

Coll señala entre las consecuencias reflexivas de esta interactividad el atender tanto a lo que "hacen" los participantes como a lo que "dicen": lo que dicen los participantes y cómo lo dicen, y lo que hacen y cómo lo hacen.

En ese sentido,

La actividad discursiva del profesor y de los alumnos, el discurso educacional, considerado como el marco más amplio de lo que hacen, o mejor aún, considerado como parte integrante de lo que hacen, se convierte de este modo en uno de

los ejes fundamentales del análisis de los mecanismos de influencia educativa" (Ibidem: 27).

Es alarmante la variedad de colores que puede tomar el concepto de interacción en el aula desde los trabajos sobre violencia escolar en América Latina, que además nos muestran la interacción en el aula desde un tono narrativo (Parra y otros, 1992; Encinas, 1994). Éstos nos demandan una seria revisión de nuestras conceptualizaciones sobre la interacción profesor-alumno/alumno-alumno y nos desafían a comprender el componente de agresión y violencia que son capaces de producir dichas interacciones. Muchas de ellas cobran una dramática intensidad justamente a raíz de la evaluación, donde el diálogo se fractura y los sujetos transitan por caminos lejanos al de la negociación⁶.

El profesor del grado tercero de primaria realizó una evaluación de Ciencias Naturales, colocando un cuestionario de cinco preguntas.

Terminado y calificado el examen lo entregó a sus alumnos. Uno de éstos, inconforme con su nota de 2.5, le reclama a su profesor preguntándole:

— ¿Cuánto vale cada pregunta?

— Una unidad.

— Yo tengo derecho a una calificación equivalente a 3 — comenta el alumno.

El profesor atiende el reclamo del alumno, toma el examen, lo revisa de nuevo y aclara:

— La segunda pregunta está regular y vale media unidad.

El estudiante insatisfecho con la respuesta, se indigna y le dice:

— Lo que pasa es que usted no sabe calificar —y llorando agregó— Me tiene bronca, hijueputa.

— ¿Cómo? Vuelva a repetir.

— Hijueputa, malparido.

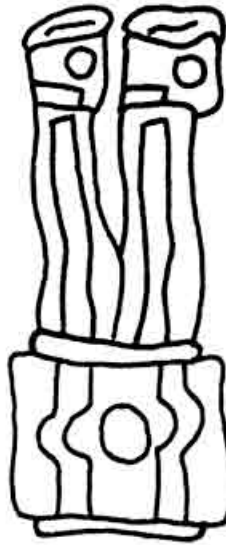
— ¡Salga del salón!

— No me salgo —responde.

— Si no se sale lo saco —recalca el docente.

— Venga y sáqueme.

El docente se acerca, lo sujeta del



brazo, lo saca arrastrado y le dice:

— Se va para la casa y viene con su papá, ¿entendido? Grosero. Vulgar.

Al día siguiente va el padre del menor, dialoga con el profesor y le pega al niño con la correa diciendo:

— Esto es para que respete al profesor, ¿cuándo le he enseñado vulgaridades, atrevido?

(Parra, 1992:62-63.)

Las sucintas incursiones que hemos hecho en los párrafos anteriores nos alientan a seguir conversando sobre las múltiples aristas y posibilidades teóricas y narrativas del concepto de interacción en el aula y las lecturas que podemos hacer de ellas en función de la evaluación escolar.

Interactuar, juzgar y medir

Una fuerte tendencia en los discursos sobre la evaluación es definirla alrededor de dos conceptos: juicio y medición,

aunque en la práctica termine respondiendo más al segundo.

Nuestra perspectiva es legitimar un enfoque de la evaluación educativa desde otro concepto fundamental: la interacción. Son diversos los autores que han cuestionado la sobrecargada influencia de los enfoques modernos y antiguos de la medición. Ello originó todo un movimiento de reacción a la evaluación centrada en objetivos. La "evaluación iluminativa" de corte socio-antropológico de MacDonald y M. Parlett señalaba que: "Los métodos tradicionales de evaluación han prestado muy poca atención al proceso educacional global en un medio particular y demasiada atención a los cambios de comportamiento del estudiante que son susceptibles de medida." (citado en D. Lawton, 1980). Nosotros agregamos a tales críticas que la fuerte influencia de la medición limitó el hacerse cargo de las interacciones comunicativas que subyacen a la evaluación. Una mirada estrecha sobre la calidad educativa puede arriesgarnos a valorar sólo los logros finales y no los procesos y las relaciones sociales que se construyen durante la evaluación.

No se trata, desde luego, de centrarnos ahora en las interacciones y olvidarnos de las mediciones, las calificaciones y los juicios. La propuesta es revalorarlos en el contexto de las interacciones.

En nuestra cultura escolar el fantasma de la nota, como símbolo victorioso de la calificación, parece ser un motivo de alianzas mutuas entre profesores, padres de familia y alumnos. En no pocos casos se organiza implícitamente una especie de frente por la nota mínima.

Llevado a su exageración, el fantasma de la nota no se detiene a reflexionar en los costos psicosociales, en las consecuencias en la autoestima o en la dignidad de las personas. Por las notas todavía se castiga física y psicológicamente a los alumnos, en la escuela o en la casa; por las notas algunos profesores han creado relaciones de corrupción

con los alumnos; por las notas se tejen sospechas y rumores entre las autoridades y los profesores. Pero en realidad la culpa no la tiene la nota sino la cultura que la construye y las interacciones que hay detrás de ella, y que la guían en una dirección determinada y no en otra.

El gran desafío para el profesor y el sistema educativo en general es cómo superar el fantasma de la nota; cómo propiciar otro tipo de interacciones con los alumnos al evaluar⁷; y cómo reconstruir un discurso de la evaluación con los padres de familia, para que ayuden a comprender que la evaluación es mucho más que la nota y que por ella sólo se exigen esfuerzos compartidos y no sacrificios a cualquier precio.

Por ello el discurso que emplea el profesor al evaluar e informar los resultados constituye un aspecto central en la interacción comunicativa que establece con los alumnos y los padres. Hay determinados códigos de calificación que merecen ser al menos puestos en cuestionamiento, como el clásico "muy bueno", "bueno", "regular" y "malo", "mal" o "nulo": ¿qué puede significar para la autoestima del estudiante calificar su aprendizaje como "malo" o "nulo"? ¿Qué implica calificar "nulo" o "malo" a un estudiante en áreas tan subjetivas como, por ejemplo, la religión? Nos inclinamos por códigos que indiquen más afirmativamente los diferentes niveles en el que se encuentra el aprendizaje: "logrado", "en proceso" y "en inicio". El sentido de este código empata con propuestas de otros países. La National Assessment of Educational Progress de los Estados Unidos propone la calificación de "proficient" para el nivel mínimo y "advanced", para el máximo⁸.

Nos parece que hay que avanzar en un proyecto teórico-práctico para articular los tres conceptos mencionados al inicio:

a. trabajar sobre las interacciones que construyen el profesor y el alumno al evaluar. En diversos textos pensados para la capacitación docente hay una



mayor preocupación por el discurso verbal que se emplea en las interacciones comunicativas entre profesor y alumnos. Esta línea debería estar más dirigida a desarrollar en los docentes la habilidad de producir diversos tipos de interacciones afirmativas y no autoritarias al evaluar⁹;

b. exigir el juicio valorativo, que en nuestro caso se trata de un juicio pedagógico; se trata de que el docente no sólo mida y califique, sino de que elabore un juicio pedagógico sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, sobre cómo construye su conocimiento en un contexto determinado, considerando lo previsto y lo imprevisto. Éste ha de ser un juicio comprensivo, explicativo y estimulante; y

c. replantear los códigos de calificación de las mediciones¹⁰.

Evaluar y metaevaluar

Ir más allá de la nota supone también ir más allá de la evaluación, para volver

sobre ella a través de una ruta dialéctica. En una palabra, metaevaluar es evaluar la evaluación misma, sus implícitos y explícitos, sus fondos y formas, sus resultados y repercusiones¹¹.

La metaevaluación, como espacio de reflexión crítica sobre las interacciones que se construyen al evaluar y las concepciones subyacentes en ellas, es un buen medio para el despliegue del docente como "intelectual transformativo" (Giroux, 1990) o como un "investigador" en la acción de la práctica escolar (Sthenhouse, 1981). Su función va, entonces, más allá de un nivel instrumental en la evaluación –aplicar instrumentos, calificar, entregar resultados–, buscando asimismo desarrollar su función crítica para producir consciente y grupalmente un saber pedagógico sobre la evaluación, para interpelar su práctica desde la teoría y la teoría a la luz de su práctica.

En breves líneas quisiéramos proponer tres vértices para una metaevaluación de las concepciones evaluativas de los docentes, especialmente dirigida a aclarar ciertos implícitos que operan como prejuicios en las interacciones con los alumnos.

a. *Prejuicios sociales.* Los diversos trabajos etnográficos sobre fracaso escolar y clima emocional en el aula (López, Assaél y Neumann, 1984; Assaél y Neumann, 1991), nos han llamado seriamente la atención sobre la presencia de un prejuicio social en la mentalidad docente, que relativiza el rendimiento de estudiantes de sectores sociales de bajos recursos. El profesor se explica el fracaso escolar de los estudiantes pobres exclusivamente por su condición social. En este sentido, los niños pobres difícilmente podrán rendir con éxito en la escuela; su destino está determinado en el mejor de los casos a la nota mínima o a un nivel regular.

b. *Prejuicios de género.* Son crecientes los autores que han puesto sus ojos en las relaciones y estereotipos sobre género en la escuela (White, 1987;

Vega, 1995) y han mostrado diversos supuestos en las concepciones docentes que definitivamente influyen en la evaluación. Por ejemplo, al margen del género del profesor, existe el prejuicio de que los alumnos tienen más aptitudes que las alumnas para el rendimiento en disciplinas vinculadas a las áreas de ciencias y matemáticas. Ellas más bien podrían tener mejor desempeño en materias vinculadas a las áreas de letras. De esta manera, las ciencias se perciben como un campo masculino.

c. *Prejuicios sobre la conducta.* Los aportes sobre el currículum oculto (Jackson, 1975; Giroux, 1983) ponen en evidencia que muchas veces lo que al profesor le interesa es el alumno "modelo", tranquilo, "que no hace ruido", más que el buen estudiante. Es decir, la distribución de premios y sanciones en el aula tiene como referente la clasificación bipolar entre "los que se portan bien" y "los que se portan mal". El profesor tendrá en la evaluación una estrategia de control sobre estos últimos. Podrá bajarle puntos no sólo en "conducta" sino también en otras materias. Evaluará más la conducta normativa del alumno que su saber y aprendizaje previos y en desarrollo en función de un tema, una competencia, etcétera.

Estos son algunos de los supuestos que creemos que se activan durante las interacciones profesor-alumno al evaluar. Y ellos tienen que ser analizados como comunidad profesional. Sin embargo, la soledad del docente, para metaevaluar grupalmente con sus pares, pone en serio déficit a la escuela como el lugar privilegiado de la sociedad para producir institucionalmente saberes pedagógicos que enriquezcan y reorienten la evaluación escolar.

El riesgo de dichos prejuicios es que los profesores terminen juzgando el aprendizaje de los alumnos por diversas razones, menos por la incidencia y relevancia que cobran las interacciones generadas en el aula y en especial al evaluar. Es una especie de "huida del



aula" por la que transita el docente. Además, al no elaborar un juicio pedagógico comprensivo, el profesor etiqueta fácilmente a los alumnos con expresiones técnicas que no dan cuenta de los problemas realmente involucrados. Así, los alumnos con "mala conducta" pueden ser etiquetados como alumnos con "déficit atencional" y las causas encontrarse fuera del aula: un niño con problemas familiares. Asumimos el riesgo que se corre al etiquetar sin la mediación de un juicio pedagógico que ayude a responder "¿quién es la persona que tengo delante mío?" (W. Ayers, 1993).

Contextuar al inicio, contextuar durante

No en todos los textos y manuales encontramos que se mencione la evaluación del contexto como una forma de evaluación¹². Además, cuando se hace referencia a ella, no se presenta con todo el dinamismo que puede tener para la evaluación educativa. Generalmente se entiende como una evaluación

al inicio del período escolar y sólo de aspectos físicos del entorno.

Pero la evaluación del contexto es mucho más que estar informado de las instituciones cercanas a la escuela y de la geografía que la rodea, y no únicamente asunto para tomar en cuenta antes del inicio de las clases. Si suponemos que el conocimiento es una construcción social (Young, 1971) y que para la enseñanza-aprendizaje constructivista han de recuperarse los conocimientos y el saber cultural del estudiante (Ramírez, 1995), es indispensable mantener los ojos abiertos y los oídos atentos a un contexto plural, dinámico, heterogéneo y a la vez relativamente unificado por los medios de comunicación.

El contexto ha de entenderse además como hechos, situaciones y procesos significativos de la escuela, la comunidad, el país o el mundo, que tienen o pueden tener un impacto en la formación de los alumnos. Los docentes pueden preguntarse, una vez delimitado el foco de atención de la evaluación del contexto: ¿qué pueden estar aprendiendo los estudiantes a través de tal hecho o situación?; ¿qué significados están construyendo en torno a esa situación?; ¿qué sentido puede tener trabajar ese hecho en las clases?

La relevancia que adquiere la evaluación del contexto es mayor aún en países donde se estimula una política de diversificación curricular, donde se busca lograr un currículum pertinente según las variables culturales propias de cada región del país.

¿Qué hay más allá de la nota? Esta será todavía una interrogante que nos orientará a no reducir la evaluación a la necesaria calificación, y a explorar y fundamentar teórica y prácticamente la posibilidad de evaluaciones escolares, mediadas por interacciones comunicativas no violentas ni incubadoras de agresión, interacciones en las que se aprenda a construir un lenguaje de la autoestima del alumno y del profesor, un discurso para aprender y para convivir.

Notas:

1. Un impulso inicial fue el que aportara ya en los años setenta Flanders (1977). El redescubrimiento en occidente de los trabajos del psicólogo ruso Lev Vigostky, como **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**, y otros autores que reforman sus ideas como Jerome Bruner (1981), marcan hitos en esa ruta.
2. Ver los trabajos etnográficos de Assaél que citaremos más adelante. Además, V. Edwards (1990) y A. M. Cerda (1995). En los trabajos sobre violencia escolar que incluimos luego llama la atención la mezcla de un lenguaje narrativo, en el que no sólo se cuenta sino que también se recrean personajes de la escuela, se construyen microhistorias basadas en relatos escuchados o en entrevistas realizadas. En un tono similar se ubican otros textos vinculados al tema del castigo infantil como el de Guerrero (1991).
3. Ver M. Stubbs y B. Robinson (1980). Además, C. Cazden (1991).
4. M. Brumlik y H. Günter (1992).
5. En un abanico más amplio de fuentes, desde la filosofía hay propuestas para articular una reflexión crítica en torno a la comunicación y el lenguaje, que también han inspirado nuestra búsqueda (ver Habermas, 1987). Así también, desde el creativo enfoque de la biología (H. Maturana, 1990 y 1991).
6. Recordemos que la evaluación escolar se convierte en el episodio crítico en uno de los cuentos más conocidos del poeta y narrador peruano César Vallejo, **Paco Yunque**.
7. Coevaluación; la evaluación de los estudiantes entre ellos mismos es una forma de interacción sugerida por varios autores (Díaz, 1993; Rotger, 1989) que plantea potencialidades participativas interesantes —y seguramente otros problemas— a la evaluación profesor-alumno. Por otra parte, la perspectiva de Freire de postular una “pedagogía de la pregunta”, nos ilumina para redefinir la evaluación no sólo como una interacción en la que el profesor monopoliza el polo de la pregunta en la comunicación y el alumno el polo de la respuesta. Se busca también promover interacciones que ayuden a evaluar las preguntas que trae el alumno y que es capaz de construir durante su aprendizaje.
8. Ver “Making Standards Good”, en **American Educator** Vol. 18, Nº 3, 1994.
9. Al respecto ver MINEDUC-PIIE (1992); J. L. Encinas (1995); y L. Guerrero (1994).
10. Además de revisar dichos códigos, también hay que preocuparse de otros aspectos: la validez de los instrumentos de medición; su actualización y no aplicación mecánica; la mayor potencialidad de un instrumento sobre otros para evaluar una determinada área o competencia; y la manera como la información obtenida a través de la medición es registrada, acumulada y transferida a otros profesores.
11. El concepto de “metaevaluación” fue introducido a fines de los setenta por uno de los teóricos de la evaluación norteamericana, Michael Scriven, para responder cómo se evaluaban los instrumentos de evaluación (ver un resumen de su planteamiento en Stufflebeam, 1987). Otros (Rotger, 1989) la incorporan para averiguar hasta qué punto la evaluación utilizada ha ampliado sus objetivos y se ha mostrado útil para mejorar el proceso y los resultados. Nuestra perspectiva es ampliar dicho concepto y referirlo no sólo a los instrumentos y objetivos sino también a las interacciones comunicativas que se establecen al evaluar y a los supuestos que existen en ellas y en los instrumentos.
12. La evaluación del contexto alcanzó mayor difusión a través de la propuesta del CIPP (contexto, entrada *(input)*, proceso y producto), de D. L. Stufflebeam, como ayuda para la designación de las metas educativas a partir de una evaluación de las necesidades de los alumnos. En nuestro caso ampliamos el significado de la evaluación del contexto tomándolo en un sentido más plural, que interroga sobre aspectos y hechos del contexto escolar, local, nacional e internacional desde una perspectiva educativa.

Bibliografía

- Arrieta, L. y M. Moresco
Educación desde el conflicto. Chicos que molestan. CCS. Madrid, 1992.
- Assaél, J.; Neumann, E.
Clima emocional en el aula. PIIE. Santiago de Chile, 1991.
- Ayers, W.
Learning from Children. Advice to new teachers on the dangers of labeling. En: **Rethinking Schools**, Vol. 8, Nº 1, otoño de 1993.
- Brumlik, M. y H. Günter
Mead y la perspectiva accionista de los actores escolares. Aportes interaccionistas a la teoría de la escuela. En: **Educación**, Vol. 46, Lima, 1992.
- Bruner, J.
Vigostky: una perspectiva histórica y conceptual. En: **Infancia y aprendizaje**, 14, 1981.
- Cazden, C.
El discurso en el aula. Paidós. Barcelona, 1991.
- Cerda, A. M.
Normas, principios y valores en la interacción profesor-alumno. PIIE. Santiago de Chile, 1995.
- Coll, C.
El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinaria. Texto distribuido para el **Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto Latinoamericano**. Ciudad de México, DF. 14-18 marzo de 1994.
- Díaz, M. A.
Sobre la evaluación escolar. En: **Momento Informativo**, boletín Nº 17, 1993.
- Edwards, V.
Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. Un estudio etnográfico. PIIE. Santiago de Chile, 1990.
- Encinas, J. L.
Prohibido pegar. Agresiones entre niños en la escuela. Ayni. Lima, 1994.
- El cuaderno de desarrollo. Una estrategia para favorecer talentos en los alumnos.** UNICEF-Ministerio de Educación. Lima, 1995.
- Flanders, M.
Análisis de la interacción dialéctica. Anaya. Madrid, 1977.
- Florez, R.
Hacia una pedagogía del conocimiento. Mac Graw-Hill. Colombia, 1994.
- Giroux, H.
Theory and resistance in education. HEB. Londres, 1983.
- Los profesores como intelectuales.** Paidós. Barcelona, 1990.
- Guerrero, L.
¿Y ahora qué hice? Reflexiones sobre el castigo, la democracia y los derechos del niño. Ayni. Lima, 1991.
- Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia.** UNICEF-Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 1994.
- Habermas, G.
Teoría de la acción comunicativa, t. 1, cap. 3; t. 2, cap. 5). Taurus. Madrid, 1987.
- Jackson, P.
La vida en el aula. Morata. Madrid, 1975.
- Lawton, D.
La evaluación del contenido de un currículo. En: Lawton, D. **Programas de estudios y educación permanente**, p. 191. UNESCO. París, 1980.
- López, G.; J. Assaél y E. Neumann
La cultura escolar: ¿responsable del fracaso? PIIE. Santiago de Chile, 1984.
- Maturana, H.
Lenguaje y emociones en educación y política. Hachette. Santiago, 1990.
- El sentido de lo humano.** Hachette. Santiago de Chile, 1991.
- MINEDUC-PIIE. **Aprendiendo en la acción.** Talleres de aprendizaje. Manual de formación de monitores comunitarios. Santiago de Chile, 1992.
- Parrá, R. y otros
La escuela violenta. Tercer Mundo Editores. Colombia, 1992.
- Ramírez, E.
De tin marín. Guía para el maestro de primer grado de primaria. TAREA. Lima, 1995.
- Rotger, B.
Evaluación formativa. Serie Educación y Futuro. Monografías para la Reforma. Ed. Cincel. Madrid, 1989.
- Sthenhouse, L.
Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid, 1984.
- Stubbs, M.; B. Robinson y S. Twite (1980).
Observing Classroom Language. En: **The Language Development Course**, Vol. 5. The Open University Press. Milton Keynes, 1980.
- Stufflebeam, D. y S. Field
Evaluación sistemática. Paidós/MEC. Madrid, 1987.
- Vega, A.
Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora. En: **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 233, 1995.
- White, J.
El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y entre las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas. En: **La educación de lo femenino.** Ed. Alianza, 1987.
- Young, M.
Knowledge and control. Collier MacMillan. Londres, 1971.