

**EDITH LITWIN, CARMEN PALOU DE MATÉ,
MÓNICA CALVET, MARTA HERRERA Y
LILIANA PASTOR**

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Del Comahue
mate@speedy.com.ar



RESUMEN

Este artículo reseña las construcciones interpretativas que realizamos como investigadores del campo de la Didáctica en la F. C. E. de la Universidad Nacional del Comahue. Nuestro objetivo central es investigar distintas prácticas evaluativas en niveles educativos diferentes.

Hemos indagado la problemática evaluativa en un ciclo propedéutico universitario, en el pensamiento práctico del profesor de nivel primario, en la escritura (correcciones) que realizan los docentes de la escuela media y, actualmente estamos trabajando en la indagación de los procesos autoevaluativos de los docentes de nivel medio.

Este recorrido investigativo permitió reconocer e interpretar que el valor didáctico de las prácticas evaluativas radica en su función constructiva para la enseñanza y no en sus enlaces con el control y la verificación de resultados. En este sentido, la evaluación constituye un proceso intrínseco a la enseñanza y por tanto implicado en la construcción de conocimientos y valores por parte de "todos" los sujetos -docentes y alumnos- que intervienen en la dinámica del aula.

Palabras claves: Didáctica- evaluación- enseñanza- aprendizaje profesional- investigación educativa.

Keywords: *Pedagogy - assessment - teaching - professional learning - educative research*

Fecha de recepción: 02-04-03

Fecha de aceptación: 20-07-03

El siguiente artículo sintetiza el camino recorrido por el equipo de investigación durante los últimos diez años en el campo de la evaluación. El estudio del recorrido nos permite hoy reconocer, por una parte, las miradas diferentes, el impacto que la inclusión de nuevas categorías generó en el planteamiento de los problemas y, por otra, el cambio que implicó el análisis de las prácticas evaluativas en los niveles diferentes del sistema.

Entendemos que las prácticas de la enseñanza constituyen el objeto de estudio de la Didáctica y que, dentro de éstas, los procesos evaluativos conforman un foco de constante interés para docentes e investigadores, que indagan e interpretan esa problemática desde distintas perspectivas teórico-metodológicas. Estas perspectivas suponen, en algunos casos, diferencias sutiles en el modo de

conceptualizar e investigar la evaluación en el campo de la enseñanza, pero, en otros casos, diferencias sustantivas en el recorte temático o en el enfoque de análisis. Respecto de estas últimas, y atendiendo al sentido que se le otorga a los procesos evaluativos, es posible reconocer modelos que acentúan la función de control en la evaluación, es decir, la ligan a la verificación de resultados y, como contrapartida, se han desarrollado posturas que le adjudican una función constructiva para la enseñanza o el aprendizaje.

El posicionamiento teórico que hemos asumido adopta esta segunda perspectiva e intenta, desde allí, identificar como prácticas evaluativas a un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza. Por ello, entendemos la evaluación como un proceso intrínseco de la enseñanza y, por tanto, implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de “todos” los sujetos —docentes y alumnos— que intervienen en la situación educativa. Adjudicamos, así, un valor constructivo a la evaluación, en contraposición con los modelos que la ligan a la verificación de los resultados, en algunos casos, homologándola al control.

A modo de presentación, señalamos que nuestro equipo de trabajo inicia un proceso de investigación relacionado con la evaluación en el año 1993. En ese recorrido diferenciamos cuatro etapas. La primera indagación estuvo referida a la evaluación de un ciclo propedéutico inserto en un plan de estudios universitario, en carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Luego, se elaboró un proyecto vinculado con el pensamiento práctico del profesor en las prácticas evaluativas en el nivel primario.

El tercer proyecto tuvo como propósito indagar los sentidos y significados que le otorgan los docentes y los alumnos a la escritura en la evaluación que realizan los profesores en la escuela media. La presentación de los resultados y conclusiones de este proyecto se realizó en el año 2001 y, desde entonces, en la cuarta etapa, estamos trabajando en la indagación de los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio.

Acerca de los resultados de un recorrido investigativo

El primer trabajo se denominó “Evaluación de la Calidad: un proyecto pedagógico propedéutico en la Facultad de Ciencias de la Educación. Un enfoque prospectivo”. Durante su ejecución pudimos analizar el lugar que ocupó el ciclo propedéutico en la propuesta curricular de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación.

Inicialmente se planteó como una investigación evaluativa que permitiera poner de manifiesto el éxito o el fracaso del ciclo, relacionándolo directa y cuantitativamente con los índices de retención. Sin embargo, en el transcurso de la misma fue necesario redefinir los objetivos del trabajo atendiendo al senti-

do y condiciones de este ciclo en relación con la permanencia de los alumnos en estas carreras. De este modo, se interpretó la permanencia de los alumnos en la institución como un entramado de relaciones individuales, institucionales y sociales que superaba las limitaciones que imponen los conceptos de eficacia y eficiencia de las prácticas educativas.

Esta indagación nos permitió pensar que, a pesar de que el Ciclo Propedéutico estuvo integrado a la estructura curricular, al implementarse como una instancia previa a la carrera desvirtuó su propósito y se convirtió en una etapa ideal-artificial, de naturaleza diferente del resto del proceso de formación. Al decir ideal-artificial no hacemos referencia a su falta de efectividad como propuesta pedagógico-didáctica, sino al importante quiebre que se produjo entre las materias que integraban este ciclo introductorio y las del ciclo fundamental, ruptura vinculada con los contenidos disciplinares a desarrollar, las actitudes de docentes y alumnos frente al conocimiento, las relaciones interpersonales y la contención institucional.

Por otro lado, la efectividad estuvo dada en la posibilidad que tuvo de reorientar la matrícula, brindarle a los alumnos elementos teórico-metodológicos que le posibilitaran analizar sus procesos de aprendizaje, cuestión que facilitó su inserción en la vida universitaria, como así también el poder conocer sus derechos y obligaciones en función de lograr un tránsito más efectivo en la misma.

Si bien este proyecto permitió construcciones teóricas e importantes avances respecto de las condiciones de implementación del ciclo propedéutico en aquel plan de estudios, fue posible advertir que la tarea investigativa generó una serie de interrogantes que no podían resolverse desde esa investigación. Evaluar las prácticas de los docentes en un ciclo singular de la enseñanza que, además, contiene una carga política particular, nos permitió reconocer el impacto que esas prácticas reciben debido al sentido singular que los docentes le otorgan al ciclo y que, a su vez, condicionan las evaluaciones. Por ello resultó sumamente significativo preguntarse por las concepciones que subyacen en el pensamiento práctico de los docentes respecto de las prácticas evaluativas.

El equipo, entonces, elaboró un segundo proyecto de investigación: "El pensamiento práctico del profesor en las prácticas evaluativas". La finalidad del mismo era interpretar las particularidades de dicho pensamiento en docentes del nivel primario.

La decisión de abordar esta problemática en el nivel primario de enseñanza se sostuvo, al menos, desde dos pilares fundamentales. Por un lado, consideramos que las prácticas de la enseñanza en general y, las prácticas evaluativas en particular, se construyen fuertemente desde la historicidad institucional de los docentes. Historia que hunde sus raíces en ese nivel educativo y que sirve como primer escenario para el desarrollo de vivencias de aprendizaje como sujetos-alumnos. Por otro lado, nuestra labor docente como formadores de maestros de

este nivel nos preocupó —y aún nos preocupa— en función de generar propuestas ligadas a la buena enseñanza¹, tanto propias como de los futuros egresados.

La indagación del pensamiento práctico de los docentes nos permitió construir categorías teóricas que resultaron develadoras del origen, la conformación y el contenido de las teorías implícitas de este pensamiento en las prácticas evaluativas. Tomando la perspectiva de teorías implícitas que plantea Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993, p.110) "... están organizadas en sistemas de experiencias y dan lugar a síntesis flexibles de conocimiento normativizado y adaptado a las demandas de la tarea. En este sentido, las teorías se activan a la medida de las necesidades [...] en lugar de ser conocimiento estereotipado".

En relación con el origen, fue posible interpretar que las teorías que subyacen en el pensamiento práctico se construyen en el seno de formatos de interacción social particulares, generando, a partir de allí, síntesis de carácter individual. Es decir, que si bien el modo en que se sintetizan es personal y por ello diferente en cada sujeto, el substrato social desde donde emergen permite reconocer las raíces históricas, culturales e institucionales que explican su estabilidad y permanencia en las prácticas evaluativas de los docentes.

Respecto de la conformación y contenido de las teorías implícitas, pudimos diferenciar aspectos que se vinculan con la especificidad de los instrumentos metodológicos utilizados en esta investigación: entrevistas a docentes y observación de clases.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron que los maestros expliciten sus ideas en forma declarativa, den fundamentos y razones, discriminen y reflexionen acerca de sus prácticas evaluativas. La organización discursiva —concentrada en la comunicabilidad— se vinculó con conocimientos convencionales y compartidos con el grupo de pertenencia profesional. Esta organización la consideramos síntesis de conocimiento², en la que es posible distinguir ideas fuerza o versiones prototípicas —ideas más representativas y exclusivas de cada teoría— en torno a las que se articulan las reflexiones explícitas que constituyen, al mismo tiempo, puntos de apoyo para justificar la práctica.

Los prototipos de conocimientos de las teorías implícitas que se identificaron se vinculan con la idea de la evaluación, como un proceso que valora la comprensión en los aprendizajes de los alumnos, y con el registro, como un instrumento necesario para documentar dicho proceso.

En el análisis de las observaciones fue posible reconocer que los requerimientos de la clase imprimen a la acción del docente resoluciones y decisiones imprevistas. Es decir, la práctica concreta exige al docente resolver pragmáticamente situaciones ligadas a la enseñanza y al aprendizaje que ponen de manifiesto sustratos implícitos de sus teorías. Esta organización opera a modo de creencia y en su estructura sintética también es posible, como en la síntesis de

conocimiento, identificar versiones prototípicas que le permiten al docente realizar inferencias prácticas, interpretar sus acciones y las de otros en el contexto inmediato del aula.

El contenido de estas creencias parece vincularse, en el dominio de la evaluación, con construcciones y significaciones históricas más ligadas a prácticas tradicionales de los docentes, que a modelos teóricos producidos en el campo disciplinar. De este modo, las preguntas que realizan los docentes en el salón de clase se constituyen en el principal prototipo de creencia. Se consideran prototípicas porque componen un formato de interacción recurrente, configurando "... una forma convencional de hablar en un determinado rol, y se la identifica como indicativa del rol en cuestión" (Cazden, 1991, p.171). Por tanto, esta manera particular de comunicarse no sólo establece un estilo particular de cada maestro, sino que parece ser constitutiva de la propia práctica docente. Pero es necesario resaltar que, fundamentalmente, se interpretaron las preguntas como núcleos prototípicos de las creencias por la función que cumplen en los procesos de enseñar y de aprender en el aula. En este sentido, la función de las preguntas en la clase parece constituir una modalidad de los docentes para delimitar los caminos de acceso al conocimiento disciplinar por parte de los alumnos. Dicha delimitación se entiende tanto como una valoración de determinados procesos cognitivos, como también de ciertas condiciones en las cuales éstos deben desplegarse. Así, hemos categorizado a las preguntas como ligadas al conocimiento, haciéndose referencia a la dimensión epistemológica de la evaluación, y preguntas vinculadas con el enmarcamiento, referenciándolas a la dimensión ética y moral de estas prácticas³.

Profundizando en esta categorización, reconocimos que las preguntas ligadas al conocimiento pueden cumplir funciones "retóricas", o bien funciones "evaluativas". Las primeras constituyen interrogantes entramados en el discurso docente que no intentan encontrar interlocutores fuera de dicho discurso, es decir, sólo pueden ser contestadas con respuestas únicas y cerradas. En este sentido, tienen la función de promover procesos repetitivos y asociativos en los aprendizajes de los alumnos. De este modo, la exigua información que aportan los estudiantes no ofrece alternativas para que el docente evalúe su práctica de enseñanza y, consecuentemente, son escasas las posibilidades de generar modificaciones significativas en la misma.

Las funciones evaluativas de las preguntas, a diferencia de las primeras, procuran encontrar información plausible de ser evaluada para regular la propuesta de enseñanza. Cuando el formato interrogativo apela a la promoción de procesos cognitivos complejos y reflexivos por parte de los alumnos, se establecen genuinas dinámicas comunicacionales que potencian y facilitan la evaluación de la propia práctica docente, procesos evaluativos inmediatos y, al mismo tiempo, reguladores de los procesos de enseñanza en consonancia con las particularida-

des de una determinada clase.

Respecto de las preguntas ligadas al enmarcamiento⁴, hemos reconocido que los docentes despliegan formatos interrogativos que tienen como función promover y controlar determinadas condiciones de trabajo. Es decir, procuran establecer y regular pautas en las que se entiende deben desplegarse los procesos de enseñar y de aprender. El análisis de estas preguntas permitió poner de relieve el entramado ideológico que subyace en el pensamiento práctico del docente en las prácticas evaluativas. Al decir entramado ideológico nos referimos a la cosmovisión que ubica a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el lugar de la reproducción o bien en el lugar de las posibilidades de cambio y transformación social. Consideramos que la modalidad comunicativa, que promueve los aprendizajes repetitivos y a-críticos, está en función de un sentido reproductivo de la enseñanza, situando a los alumnos como meros receptores de información, cercenando su autonomía. En cambio, cuando se propicia un aprendizaje reflexivo, la enseñanza tiende a dirigirse hacia la participación activa de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Si bien resultó significativo realizar construcciones de categorías en relación con el objeto de investigación, este análisis no admite una modelización o tipificación del pensamiento del docente. La práctica educativa, y en este caso la evaluativa, supone un esfuerzo intencional por parte del enseñante para que los aprendices articulen viejos y nuevos saberes. En este afán por generar propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos ingresar al mundo de las significaciones culturales, los maestros definen prácticas diferenciadas de acuerdo con los procesos cognitivos que consideran relevante promover, según el segmento de la clase, el dominio de conocimiento de que se trate, el clima de atención de los alumnos, las exigencias de tiempo institucional, entre otros.

Desde esta perspectiva, el análisis de las intervenciones docentes permitió reconocer diferentes situaciones e interacciones comunicativas en el salón de clase. La descripción de las mismas ha posibilitado analizar las preguntas del docente desde su función reguladora, aunque dicha función no es posible aislarla de la función instructiva del discurso pedagógico. Sin embargo, la diferenciación en dos categorías de análisis de las preguntas —referidas al conocimiento y al enmarcamiento— sirvió de organizadora para la tarea interpretativa de la comunicación en clase.

Así, el pensamiento práctico del docente en torno a las prácticas evaluativas no puede interpretarse como una organización homogénea, sino que, por el contrario, constituye una síntesis aparentemente contradictoria, pero que reviste coherencia en función de las paradojas inherentes a la práctica de la enseñanza⁵.

Como nueva propuesta de trabajo y a partir de lo realizado, se elaboró un tercer proyecto pensando que la construcción teórica de las dimensiones

epistemológicas y morales de las prácticas evaluativas podría encontrar un nuevo camino potente para los estudios didácticos, si avanzáramos en la reconstrucción de dichas dimensiones desde la perspectiva de la comunicación didáctica. Consideramos pertinente indagar una práctica evaluativa que permitiera poner de relieve los aspectos más sustantivos de esta dinámica en el salón de clase. Se seleccionó como objeto de análisis “La escritura de los docentes en la evaluación”, dado que esta práctica habitual involucra tanto a los docentes como a los alumnos. En nuestro caso, optamos por investigar la problemática en el nivel medio del sistema educativo.

La práctica de la escritura la hemos entendido como mensajes didácticos que se materializan en señalamientos y correcciones respecto de las producciones de los alumnos. Estos mensajes escritos son significados por los docentes que los elaboran y, al mismo tiempo, por los alumnos que los reciben.

En el camino por rescatar los sentidos que adquieren los mensajes didácticos en la evaluación, fue posible comprender que las correcciones docentes conforman un sistema de justificaciones que se sostiene en diferentes criterios. Los mismos pueden organizarse según se consignent en o acerca de las producciones de los alumnos.

En las producciones de los alumnos, los docentes corrigen amparados en dos criterios, uno de carácter explícito y otro implícito⁶. Explícitamente, la razón más valiosa con la que justifican sus correcciones es “lo enseñado”, que se vincula con la medición y control de resultados de aprendizaje. Las correcciones más frecuentes, amparadas en este criterio, son aquéllas referidas al contenido disciplinar, a la ortografía y a la caligrafía, lo que trae aparejado la calificación ligada a la acreditación de acuerdo con una escala preestablecida.

Sin embargo, otras correcciones se sustentan en un criterio implícito que refiere a la propia “comprensión docente”. Esta comprensión gira en torno a reconocer las lógicas de los sujetos evaluados, lo que le permite al docente situarse en un lugar de aprendiz. Al hablar de aprendiz identificamos una nueva dimensión de análisis de la práctica evaluativa, que no se liga directamente a su experticia en el campo disciplinar que enseña, sino a los modos de construcción de la experticia en la enseñanza. Es decir, el docente, cuando corrige, no aprende de la asignatura que enseña, pero sí reaprende su oficio.

Ser experto en la enseñanza implica, entre otras cosas, aprender los sentidos y significados de las resoluciones novatas de los alumnos. Dichas resoluciones no tienen que ver con las relaciones lógicas de la disciplina, sino con las que los estudiantes elaboran a partir de enlaces intuitivos, que se constituyen en procesos necesarios para la apropiación de los contenidos.

En los registros escritos acerca de las producciones de los alumnos, los docentes justifican sus anotaciones mediante un criterio que recupera la dimensión moral de la enseñanza. Este criterio, eminentemente cualitativo, remite a

la ponderación de actitudes y valores que son considerados relevantes para regular las interacciones en el salón de clase y en la institución educativa. Esta ponderación, referida a la “nota conceptual”, tiene la particularidad de ser explícita y transparente para los docentes, pero al mismo tiempo conflictiva, porque resulta costoso su entramado con la acreditación. Este conflicto insta a los docentes a ocultar el mecanismo de transformación de datos cualitativos en datos cuantitativos, volviendo opaco o poco transparente para los alumnos y la institución el/los criterio/s que referencian estas valoraciones.

Este trabajo interpretativo respecto de la construcción de criterios en la escritura evaluativa de los docentes nos permitió comprender la constitución de un sistema de justificaciones, con diferentes niveles de explicitación, que da cuenta de significativas funciones de la corrección en el entramado de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Así, para el docente, genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza y, para el alumno, referencia hallazgos y dificultades de su actuación en la construcción del propio conocimiento.

Analizar estas prácticas evaluativas como reveladoras de información acerca de la cualidad de los procesos de enseñanza nos permitió reconocer que “la comprensión docente” es una categoría relevante para interpretar la construcción del oficio del enseñante.

La problemática de esta construcción trasciende la experticia disciplinar, en tanto que incluye la experticia en la enseñanza, reubicando a la evaluación en el campo de la Didáctica General, ya que posibilita el aprendizaje docente, dejando de ser sólo una preocupación de las Didácticas Específicas.

Lo hasta aquí realizado por este equipo de investigación ha permitido tanto avances en la comprensión de esta temática como nuevos interrogantes respecto de la construcción del oficio docente. En este sentido, nos hemos propuesto indagar, en un cuarto proyecto, “Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de Nivel Medio”.

Aquí también partimos de concebir que evaluar es valorar, lo que lleva en sí a emitir un juicio de valor acerca del “objeto” a evaluar, acorde a marcos axiológicos tendientes a la acción⁷. Ahora bien, cuando el objeto a evaluar es la propia práctica docente —tal es el caso del presente proyecto— los juicios de valor son de carácter autoevaluativo. Estos procesos no son impermeables al contexto ni meros fenómenos autocontemplativos, sino que resultan constitutivos de las prácticas de la enseñanza siendo, por ende, inherentes al oficio del docente.

Trabajos recientes respecto del oficio muestran el estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada del estudiante. Intuición,

sabiduría práctica, acciones espontáneas, junto con sus referencias en el pensar, constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza que nos interesa incluir.

Reflexiones finales

Ya hemos señalado que la problemática de la evaluación en la enseñanza es fuente de interés y preocupación para docentes e investigadores del campo de la Didáctica y, al mismo tiempo, indicamos que existen abordajes teóricos-metodológicos muy diferentes. Sin embargo, consideramos que posiciones tan encontradas como las perspectivas tecnicistas y las posturas críticas en educación, suelen situar a los procesos evaluativos en un lugar semejante. Este lugar la instala —desde la utilización exacerbada y aparentemente “neutral” en el primer caso o desde la vigorosa denuncia en el segundo— como una técnica o instrumento que se encuentra al servicio del control, la verificación de resultados de aprendizaje y, por tanto, homologada a la acreditación. Obviamente, advertir esta semejanza no implica desconocer que las valoraciones que se desarrollan a partir de estos posicionamientos son extremadamente disímiles, pero creemos que conceptualmente ubican a la evaluación en un punto de inmovilismo que no permite generar propuestas que modifiquen las acciones escolares concretas.

El enfoque que adoptamos, si bien deviene de una mirada crítica, pretende resignificar estos procesos evaluativos en la dinámica de la buena enseñanza. Para ello procuramos indagar a partir de interrogantes tales como: las prácticas evaluativas, ¿tienen algún valor para la enseñanza? Si lo tienen, ¿cuál es ese valor?, ¿qué formatos asumen?, ¿qué otras categorías didácticas quedan entramadas con estas prácticas? En definitiva, ¿es posible reconocer en ellas dimensiones morales y epistemológicas con finalidades transformadoras y constructivas?

Nuestros trabajos en este ámbito, aquí expuestos en apretada síntesis, nos permiten reafirmar que las prácticas evaluativas en la enseñanza entran un significativo potencial formativo tanto para los docentes como para los alumnos. Es decir, portan un fuerte valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas entre el enseñar y el aprender.

Los docentes en situaciones concretas, en su devenir histórico-cultural y en su contexto institucional, realizan prácticas tales como registrar resultados y procesos de aprendizaje de sus alumnos, preguntar en las aulas, pautar normas de trabajo y corregir producciones escritas. Todas estas prácticas, y muchas más, configuran a la evaluación que, aunque compleja y conflictiva, muestra ser inherente a la enseñanza. Es decir, no son sólo acciones que pueden medir resultados o solapar metas ajenas a los procesos educativos, sino que son genuinas prácticas de la enseñanza que se constituyen en el seno de la comunicación

didáctica y orientan la construcción del oficio docente.

Para finalizar, sostenemos que resulta imprescindible —aunque sin renunciar a una mirada crítica— plasmar a la evaluación como una categoría de la Didáctica, que desde sus dimensiones morales y epistemológicas demuestra su significativo valor para la enseñanza. Al mismo tiempo, entendemos que los desarrollos investigativos deben alcanzar no sólo un sentido comprensivo-explicativo de estas prácticas, sino también incluir una orientación proyectiva. Es decir, que tanto las definiciones de problemáticas para la investigación como sus interpretaciones sólo enriquecen el campo disciplinar si se entranan constantemente con las actuaciones docentes en las aulas.

NOTAS

¹ Véase Fenstermacher, G. (1989, pp. 157-158)

² Véase Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993, p.114)

³ Véase Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera y Pastor (2001, pp. 131-132)

⁴ Véase Bernstein, B. (1998, pp. 44-46)

⁵ Véase Bruner, J. (1997, pp. 85-87) y Litwin, E. (1997, pp. 13-16)

⁶ Véase Jackson, P. (1999, pp. 75-77)

⁷ Véase Palou de Maté, M. (1998, p. 98)

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, J. (2000). "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación". En Rueda Beltrán, M. & Díaz Barriga Arceo, F. (compiladores), *La evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- JACKSON, PH. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E., PALOU, M., HERRERA, M., PASTOR, L. Y CALVET, M. (1999). La evaluación en la buena enseñanza. En *Ethos Educativo*, 20, 9-19.
- LITWIN, E., PALOU, M., HERRERA, M., PASTOR, L. Y CALVET, M (2001). Evaluar para enseñar en el salón de clase. En *Actas Pedagógicas*, 1, 130-138.
- PALOU DE MATÉ, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: AprendizajeVisor.