

PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y MODALIDAD ESCOLAR.

La presente investigación se llevó a cabo en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), considerando la modalidad escolar a la que ha sido adecuado el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997 (LEP 97').

Los cuestionamientos para realizar esta investigación fueron en torno a las prácticas evaluativas y su relación con el curriculum y la modalidad escolar; su trascendencia en el proceso de formación y la congruencia de la evaluación con el plan de trabajo.

La investigación es de tipo Cualitativa por ser descriptiva y se caracteriza por las interpretaciones y conceptualizaciones (Taylor y Bogdan, 1996); corresponde a un estudio de caso porque se pretende la comprensión de un escenario social concreto. El proceso se caracteriza por ser detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad (García Jiménez 1991: 67; en Rodríguez Gómez 1996).

Los períodos de observación se realizaron en el módulo del 18 al 30 de diciembre de 1999 y en el módulo del 15 al 29 de Abril de 2000. La observación fue de tipo participante pasiva (Spradley, 1980 en Wittrock, 1989) se seleccionó el escenario a partir de un muestreo teórico y a partir de lo observado se trabajó con la Inducción Analítica que permite verificar teorías y proposiciones basadas en datos cualitativos.

Para su análisis se retoman los propósitos del Plan de estudios de la LEP 97 y las adecuaciones que se hacen del mismo en el CAM.

Evaluación

El concepto de evaluación tiene amplios significados como los que a continuación se describen.

En la *evaluación Formativa* Lewy (1989) señala que se lleva a cabo durante todo el proceso de un programa. La *evaluación sumativa* según Scrive (1986, en Lewy 1989) no se pueden establecer diferencias como tampoco es importante hacerlo, puesto que van juntas. Scriven (1983 en Borich 1989) sugiere una evaluación orientada a valores. La

evaluación con *referencia a la norma*, tiene un significado comparativo, Vicent (1989) señala que aporta poco en cuanto a la calidad o el contenido del aprendizaje o logros. Para Casanova (1998) la evaluación con *referencia al criterio* pretende corregir el fallo que plantea la *evaluación normativa*.

Bloom (1971 en Pastrana 1981) considera tres etapas de la evaluación: Inicial, formativa y sumaria. Según los principios de la psicología conductista corresponde a los procesos de evaluación de un objeto.

En la presente investigación se pretende considerar la evaluación como un medio en el cuál se analicen las acciones de los agentes participantes: maestro, alumnos y procesos.

En la revisión sobre evaluación se agrega en este documento las conceptualizaciones sobre *evaluación de los aprendizajes*

Olmedo (1979) considera que la información puede permitir mejorar el aprendizaje del alumno y puede dar elementos para formular un juicio acerca del nivel de aprendizaje. La evaluación del aprendizaje cumple múltiples funciones como: apoyar el aprendizaje, acreditación de un curso, dar a conocer la calidad del proceso educativo, proporcionar información para la planeación.

Elliot (en Davis, 1981; en Gimeno, 1992), afirma que la evaluación es un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida.

Para Santos Guerra (1998) la evaluación depende de la concepción que se tenga sobre: escuela, alumnos, profesión y tarea.

En la *evaluación de los aprendizajes* se identifican elementos como: el trabajo del alumno, el uso que da a sus interpretaciones, el manejo de la información y la confrontación de aprendizajes.

En Panza (1988), se plantean tres vertientes con respecto a la *evaluación de los aprendizajes*, un modelo de enseñanza tradicional, otro en la corriente de la tecnología

educativa y el último que no se plantea como modelo sino como una problemática de la Didáctica Crítica.

La importancia de conocer diferentes puntos de vista sobre la *evaluación de los aprendizajes*, radica en que eso permitiría al docente reflexionar sobre cómo está considerando el aprendizaje, qué aspectos toman en cuenta para evaluar, para qué evalúa y cómo va a evaluar.

Para el desarrollo de este trabajo se considera que la *evaluación de los aprendizajes* es el proceso que valora las particularidades de los alumnos y maestro y permite que ambos se den cuenta de las concepciones que se tiene del conocimiento y su posible aplicación. Retomando a Santos Guerra (1998) se considera la *evaluación* como un proceso de reflexión compartida.

Formación docente

El campo de la formación docente es un espacio variado y fructífero, así lo demuestran los planteamientos de una gran diversidad de estudiosos.

Pérez Gómez (1992, en Gimeno y Pérez Gómez 1992) se refiere a la función y formación del profesor desde la perspectiva con enfoque enciclopédico; bajo un modelo de entrenamiento o de adopción de decisiones, y con un enfoque reflexivo o tradicional.

Liston y Zeichner (1993), señalan que en Estados Unidos la formación puede ser: académica, de eficacia social, desarrollista y de reconstrucción social.

De acuerdo con Ferry (1997), uno se forma sólo por mediación. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje y el curriculum, son medios para la formación. Sólo hay formación cuando hay tiempo y espacio para reflexionar sobre sí mismo.

También Ferry (1993), propone, tres tipos de discursos o modelos: el centrado en las adquisiciones, el centrado en el proceso y el centrado en el análisis. Saber, saber hacer y experiencias más o menos controladas y analizadas.

Eusse (1999) define la formación docente como perspectiva *multidisciplinaria*.

En el análisis de la presente investigación, se identifica que la formación docente tiene un carácter interdisciplinario, en el cual se conjuga lo psicosocial y lo cultural de los involucrados en este proceso de formación.

Curriculum

Para Taba, la presión más fuerte para la revisión del curriculum proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura (Díaz Barriga, 1986).

Para Jackson (1981), el curriculum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje.

Para Díaz Barriga (1991) los significados son: a) como teoría pragmática de la escuela; b) como plan y programas de estudio; c) como curriculum oculto; d) como proyecto político; e) como estructuras de conocimiento; f) como formas de pensamiento sociológico y g) experiencias educativas.

Para Stenhouse (1987), comunica los principios y rasgos de un propósito educativo, abierto a discusión crítica; plantea, el curriculum como prescripción flexible.

Para Kemis (1993), es una representación de la cultura, es una relación entre escuela y sociedad, entre teoría y la práctica, y entre educación y sociedad.

Para Grundy (1994), el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural.

Para Gimeno (1994), el currículum acaba en una práctica pedagógica, como expresión social y cultural y debe analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados: desde su función social, como proyecto o plan educativo, como expresión formal y material del proyecto, como un campo práctico y como actividad discursiva.

Hay definiciones sobre curriculum que se centran sólo en lo que sería su desarrollo o como Gimeno (1994) lo llama currículum en acción. En el *currículum en acción* se puede identificar el desarrollo o el proceso que se pone en práctica en el aula.

De acuerdo con Grundy (1994), el *currículum en acción*, bajo un interés emancipador, se torna en praxis (acción y reflexión); mientras que el *currículum en acción* con un interés técnico, convierten al docente en un operario.

Continuando con los elementos que dan los anteriores autores, se considera en este trabajo que el *currículum en acción*, no puede ser considerado como producto, puesto que se estaría hablando de una acción terminada, en cambio sí se puede hablar de una práctica guiada por las concepciones teóricas de los profesores, cuyo proceso comprensivo construye el conocimiento a través de la acción y la reflexión.

.El proceso entre la Práctica Educativa y la Práctica Evaluativa

Las *prácticas evaluativas* se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios los cuales dan cuenta del *currículum en acción*, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que ésta se conciba.

Escalante (1993), señala que *evaluación y práctica educativa* guardan una relación estrecha ya que ambas quedan inmersas en la organización y desarrollo del trabajo escolar. Define como *práctica educativa* las formas en que se expresan, relacionan, integran y determinan, de manera explícita e implícita, los principales elementos (maestro, alumno, normas, contenidos, tradiciones pedagógicas, métodos, etc.) que influyen en el aprendizaje escolar y en su orientación.

Según Gimeno (1994), la *Práctica Evaluativa* es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

En este trabajo se identifica que las *prácticas evaluativas* representan una serie de historias docentes. La práctica ha sido convertida en un hábito que necesariamente requiere de otro proceso para cambiar dicho hábito. Esto es, estar

conciente de que se quiere cambiar, sentir la necesidad de una nueva práctica y comprometerse con la misma práctica docente.

Hallazgos

Las observaciones se realizaron en las seis asignaturas que corresponden al 3º semestre de LEP 97' en el CAM.

Los maestros observados se identificarán como M1, M2, M3, M4, M5, y M6.

En los hallazgos las categorías fueron derivadas de una manera inductiva y fueron tres, a continuación se van dando a conocer en qué consisten y cuáles son sus características:

1. Aspectos de la Evaluación. Estos permiten identificar en qué medida los propósitos están siendo alcanzados, y si las actividades son las adecuadas.

Cada actividad que el docente diseñe le debe permitir modificar o hacer adaptaciones de la misma de acuerdo a lo que señala Imbernón con respecto a la formación de docentes.

La evaluación le facilita al docente replantear su trabajo, analizar las circunstancias de sus actividades para contribuir con los propósitos de la formación docente.

Las subcategorías encontradas fueron:

a) Criterios Explícitos. Se encontraron los acuerdos por maestro y alumnos y los designados por el maestro y se dan de tres formas diferentes: Se dan a conocer por el asesor en las primeras sesiones (M2). No se presentan formalmente y se consideran los del curso anterior (M1). Se van dando durante el curso (M3).

b) Evaluación en interacción con los alumnos. Se encuentra la revisión de cuestionarios y pruebas (entre alumnos y maestros) se encuentra en M1 en varios momentos, es una práctica reiterativa.

c) Aplicación de exámenes. Se identifican tres prácticas: Se contesta de forma individual (M1). Se contesta en equipo (M2). Se contestan a libro abierto (¿Qué análisis se pretende hacer? M5).

En este proceso se encuentran dos tendencias: una hacia la reproducción de conceptos a la cual hace alusión Pozo (1996) y señala sobre la precaución que debe tener el docente de que esto no suceda, la otra tendencia es hacia la reflexión, una pregunta que queda es ¿Cómo se conceptualiza examen por el docente?

Para Díaz Barriga (1988) el examen es un punto de convergencia de problemas de orden sociológico, político, psicopedagógico y técnico.

d) Autoevaluación. dos aspectos se identificaron, uno en el que se hace una reflexión sobre el proceso y el alumno contesta una hoja de autoevaluación; en la segunda sólo escriben la calificación en una tarjeta no hay reflexión compartida de la que señala Santos Guerra (1998).

2. Tareas. Son todas aquellas actividades que tienen concreción en el aula y que se dan a través de diversas interacciones entre maestro y alumno.

Durante el desarrollo de la tarea se identificaron las prácticas evaluativas informales que Gimeno las señala como las decisiones prácticas en las cuales se configura la práctica docente.

Las subcategorías encontradas fueron:

a) Trabajo por equipo. Se dieron de dos formas, una fue el reparto de lecturas y su exposición (M5 para dinamizar el proceso repartió todo el material) y en la segunda se designaron trabajos por equipo a partir de una lectura (fue una práctica muy común en M3 y se identifican criterios).

En las exposiciones se identificaron algunas prácticas: Se abre la discusión al grupo (M2). Exposición sin comentarios (M3). Exposición del equipo acompañado sólo del discurso del profesor (no se identifica la recuperación de la temática por el grupo M5).

En esta última quedan pendiente las *mediaciones* que Ferry (1997) señala en la formación de docentes; lo que Gimeno (1994) considera que el curriculum se torna en praxis cuando acción y reflexión se conjugan, y las sugerencias que hace Gimeno (1992) respecto a la elaboración de preguntas claves que lleven a la reflexión.

Las prácticas encontradas se dan variadas en los maestros observados, sólo en M5 las acciones se vuelven cíclicas.

b) Lectura en el aula. Se da de dos maneras: la lectura comentada por alumnos y maestro y la comentada sólo por el maestro (práctica frecuente por M1).

c) Participaciones individuales. Se identifican las que el maestro ha determinado como motivo de evaluación (M4) expresión de relación y de integración que señala Escalante (1993) y Grundy (1994) habla de una construcción cultural en las prácticas educativas. Así la evaluación se convierte en el eje de interacciones de los actores.

En las participaciones individuales se identifican las que se infieren que están evaluando (M3 hace anotaciones).

d) Discusión sobre los contenidos. La discusión generalmente es propiciada por los expositores o al finalizar los maestros cuestionaban (M3).

Al discutir los contenidos se da el proceso *crítico y reflexivo* que Ballester (1995), González Martínez (1995) y Ávila Suárez (1997) señalan respecto a la formación de docentes.

e) Actividades para reforzar la temática. Se identificaron las que retoman contenidos, interpretación de la temática, su práctica y su utilidad. M1 traslada una situación a lo que enfrenta el niño; M2 ubica la utilidad del ejercicio en la escuela primaria.

f) Se identifican ideas principales. Práctica poco utilizada, identificada en M3 y M6, se establecen momentos de diálogo, crítica, análisis y se plantean nuevas

dudas. Al respecto Pansza (1988) habla de la evaluación como una *problemática de la didáctica crítica*.

En la revisión hecha anteriormente, se puede identificar la secuencia didáctica que puede favorecer la evaluación si ésta se conjuga en las interacciones de los alumnos, si en las actividades y la discusión se sustentan dichas tareas.

3. Actividades extraescolares. Se definen como las acciones que complementan la tarea cotidiana inconclusa del aula o la preparación para el inicio de una nueva.

En las observaciones se identifican los trabajos inconclusos en el aula, la revisión de los mismos en el aula, si el maestro los regresaba, las observaciones hechas y las lecturas que se hicieron.

Las subcategorías son:

a) Trabajos inconclusos. Los que se posponían para la siguiente sesión, identificándose más trabajos de equipo que en lo individual. Se dejaron Planeaciones y aplicaciones para el próximo módulo en las asignaturas y su enseñanza (M1, M3).

Los trabajos en actividades extraclase puede permitir a los alumnos fortalecer la consolidación de las habilidades intelectuales deseables en el perfil de egreso en el Plan de estudios de la LEP 97'.

b) Trabajos escritos, se revisan y se recogen trabajos, se regresan trabajos, se hacen observaciones de forma general.

Los trabajos escritos es una práctica muy común en estas observaciones, como son:

En el *Ensayo* algunos asesores daban indicaciones precisas sobre su elaboración, otros de acuerdo a sus indicaciones se infiere que sabían cuales eran las particularidades que pide cada maestro. Moran Oviedo (1980) señala que es una manera libre de que exponga el alumno sus ideas. De forma general no se sabe el tratamiento que se da.

Los *Mapas Conceptuales*, Identificados principalmente por M2 hay una reflexión compartida al hacer la revisión de los mismos. Novak y Gowin (1994; en pozo 1996) afirman que permiten la reflexión de los conocimientos de los propios estudiantes.

En los *Reportes de Lectura*, se recuperan ideas, conceptos, se hace seguimiento de texto, se hacen interpretaciones y análisis. Práctica de M3 y no se identifica que prioriza para evaluar.

La *Síntesis y los Cuadros sinópticos* se identifican poco concretamente sólo con M3.

Los *Cuestionarios*, fueron utilizados principalmente por M1 se entregaban en diferentes momentos, fuera o no la hora de su clase y el análisis era hecho por el asesor.

Análisis de Videos. Dos asesores utilizaron esta técnica, uno dio una guía para su observación y se hizo un análisis, otro no.

4. Hallazgos y análisis de las prácticas evaluativas. De forma general las prácticas evaluativas fueron de acuerdo con lo planeado en M1, M2, M3 y M4 aquí existió un secuencia didáctica por la manera de articular las diferentes actividades de acuerdo con lo que afirma Zabala (1999).

El Plan 97' considera que para organizar las actividades se debe contemplar dos propósitos: a) precisar los lineamientos que regulan los contenidos, la organización y las secuencias de las asignaturas; b) Definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente. (que las prácticas sean congruentes con las finalidades del Plan).

Se retoma en la propuesta de CAM las competencias que se pretenden promover como: dominio de contenidos, consolidación de habilidades intelectuales, la formación valoral, la disposición y la capacidad de aprender de manera permanente y las competencias didácticas.

Al hacer una comparación entre los propósitos planteados por el CAM y los hallazgos, se puede identificar lo siguiente:

En la categoría de tareas para M1 no se identifica el análisis por parte del alumno.

En M2 se identifica el análisis y la reflexión desde los textos hasta su práctica cotidiana, identificándose una tendencia en M2 de prevalecer su discurso.

En M3 se identifica análisis y reflexión en una discusión entre los alumnos, posteriormente complementa M3, cierto es que hay recuperación de la práctica, más no el aspecto metodológico.

En M4 la práctica se da en torno a los Objetivos del Programa y su recuperación en la escuela Primaria ¿Cómo? Y en el ¿Para qué? La recuperación de la práctica no se identifica por desconocimiento.

En M5 no se identifica análisis y reflexión por parte de los alumnos, el discurso queda en manos de M5.

En M6 contenidos y metodología queda poco claro, hay cambio de contenidos, se recupera la problemática en la Educación Primaria pero de manera dispersa.

Otros aspectos de la adecuación es: consolidación de habilidades intelectuales; la articulación de los seis años de educación primaria, favorecer la actitud científica entre teoría y práctica, la estrategia metodológica que le permita reflexionar su propia práctica.

En M2 y M3, M4 se puede identificar una congruencia con la práctica y lo que se pudo percibir en la evaluación.

En M5 por predominar su discurso quedan las siguientes interrogantes ¿Cuál es el análisis o la recuperación de la información? ¿Cómo se da la selección de la información? ¿Qué utilidad encuentra el alumno?.

En M6 se da una relación entre teoría y práctica, pero un tanto desorganizada. Se identifica cambios en los contenidos.

De acuerdo a la revisión de los seis programas en lo que se refiere a sugerencias de evaluación, en las observaciones se pudo apreciar lo siguiente: análisis de textos, ensayos, trabajos escritos, participación en la discusión, participación individual y en equipo, planteamiento y resolución de problemas matemáticos, interacciones grupales de juego y deporte, análisis de video.

Interrogantes en esta investigación: ¿Se conocen las adecuaciones del Plan de estudios? ¿Se conocen los propósitos del Plan de estudios de la LEP 97? ¿Cómo se dan las indicaciones por parte de la coordinación académica? ¿Qué interpretación se hacen de ellas? ¿El trato que se da a los alumnos corresponde profesores en servicio? ¿Se conciben igualmente los programas para alumnos normalistas como para docentes en servicio?

CONCLUSIONES

La identificación de prácticas evaluativas en el CAM llevan a:

1. Si el alumno conoce los criterios a evaluar puede organizar su trabajo entre las sesiones abiertas, el período intensivo y dar seguimiento a su práctica.
2. Dados los criterios de evaluación se está respondiendo a los propósitos de la formación de docentes en servicio para consolidar las habilidades y actitudes de trabajo intelectual..
3. Se identifica un desconocimiento de parte de los asesores en cuanto a la modalidad para optimizar los tiempos de las sesiones abierta con **actividades extraescolares**
4. La correspondencia entre *prácticas, contenido, formación, evaluación y modalidad* no se identifica en todos los asesores.
5. En la práctica de cuatro asesores hay acciones para una formación permanente y en el diseño de estrategias si se articulan con la educación primaria.

6. El uso de instrumentos de evaluación deben tener una congruencia con la modalidad mixta del CAM.

Queda pendiente ¿Qué es lo que definen las prácticas evaluativas?

Fuentes de consulta

ÁVILA Suárez, Ma. Del Carmen (1997). *Las prácticas docentes de los formadores de profesores*. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

BALLESTER Martínez, Jesús (1995). *Evaluación del trabajo en grupo*. Cuadernos de Pedagogía, 234,. 48-54, Madrid.

BORICH, G.D. (1989). Evaluación orientada a la toma de decisiones. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 5, pp. 2567—2569). (Trad. del Inglés). Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens—Vives, Barcelona

DÍAZ Barriga, Ángel (1988) *Una polémica en relación al examen*. En Perfiles Educativos, 41-42, 67, México.

ESCALANTE Herrera, Iván (1993). *La evaluación en la escuela primaria*. Colección: Cuadernos de cultura pedagógica. SERIE: Investigación educativa, 5, UPN, SEP, México.

EUSSE Zuluaga, et. al. (1999). *Escenario Futurible de la formación Docentes*. En: CHEHAYBAR, Edith & KURI *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. Estudio comparativo y prospectivo; U. N. A. M, México.

FERRY, Gilles (1993). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, Buenos Aires.

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Editorial Novedades Educativas- Universidad Nacional de Buenos Aires.

GIMENO Sacristán, J. (1994) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, España

- GIMENO Sacristán, José & PÉREZ Gómez, Angel I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid
- GONZÁLEZ Martínez, Luis (1995). *Formación de docentes y diseño curricular*. Sinéctica, Revista del Departamento de Educación del ITESO, 7, 35-54. México.
- GRUNDY, Shirley (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata, Madrid.
- KEMMIS, Stephen (1993). *El curriculum más allá de la teoría de reproducción*. Ediciones Morata, Madrid.
- LEWY, A (1989). Evaluación formativa y sumativa. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5, pp. 2551—2553). (Trad. del Inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens—Vives.
- LISTON, D.P & ZEICHNER (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata, Madrid.
- MORAN Oviedo, Porfirio (1980) *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica*. en Perfiles Educativos, Núm. 9 CISE, UNAM, julio-agosto-septiembre. pp. 99-135. México.
- OLMEDO, Javier (1979) La evaluación educativa, en varios: Evaluación educativa, UPN en: *Evaluación en la práctica docente*. Plan 1984 UPN.
- PANSZA González, Margarita et. al. (1988) Instrumentación Didáctica. Conceptos generales, en: Fundamentación Didáctica. Ed. Gernika: México. En: *Planeación, Evaluación y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje*, Plan 1994 UPN.
- PASTRANA, Norma E. (1981). *Clasificación de los modelos de evaluación*. México: U N A M. México.
- POZO Muncio, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. alianza editorial, Madrid.

- RODRÍGUEZ Gómez, et.al. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*.: Aljibe, Málaga, España.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (1998). *Evaluar es comprender*. Colección respuestas educativas. Magisterio del Río de la Palta, Argentina.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1997. *Plan de Estudios*. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata, Madrid.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, Madrid.
- VICENT, D. (1989). Evaluación Normativa. En T HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5, pp. 2562-2564). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- WITTROCK, Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza II*. Métodos cualitativos y de observación. Piados Educar M.E.C, España.
- ZABALA Vidiella, Antonio (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. editorial GRAÓ, España.