



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Evaluar entre compañeros: una actividad reflexiva sobre el tema de la adolescencia en la clase de ciencias naturales en sexto de primaria

Rocío Angélica Sepúlveda Hernández

Departamento de Investigaciones Educativas
del Centro de Investigación de Estudios Avanzados Cinvestav del IPN
sepulveda_hdz@hotmail.com
rocio.sepulveda@edu.uaa.mx

Área temática 06. Área temática 06. Educación en campos disciplinares.

Línea temática: Diversidad lingüística, multilingüismo y educación bilingüe.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Este trabajo presenta finales de una investigación sobre las prácticas discursivas de evaluación que se realizan cotidianamente en aula en la clase de ciencias naturales en sexto de primaria. En este caso, se muestra un ejemplo de una situación de aula donde la profesora decide que los estudiantes expongan el tema de *las etapas del desarrollo humano* pidiéndoles expresamente a los equipos expositores que realicen una actividad de evaluación para saber si los compañeros lograron entenderlos. El propósito es documentar y analizar prácticas discursivas de evaluación cotidianas a través de las cuales se recuperan contenidos de ciencias considerados importantes por la maestra, y la manera en que se evalúan entre compañeros para impulsar el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades de razonamiento con base en una exposición del tema de la adolescencia.

Los principales hallazgos en este ejemplo, pueden dar cuenta de la manera en que se construye el conocimiento en el aula a través de las prácticas discursivas de evaluación, donde los estudiantes toman como referencia las prácticas de evaluación de su maestra para ellos evaluar a sus compañeros y la manera en que ejercen la autonomía de su propio trabajo en el aula. Este trabajo contribuye a recuperar la riqueza de lo que ocurre en el aula día a día, dando cuenta de la complejidad del trabajo y de las acciones que realiza una profesora en conjunto con sus estudiantes para darse cuenta de que los alumnos están aprendiendo nociones científicas.

Palabras clave: *evaluación en aula, enseñanza de las ciencias, educación primaria.*

Introducción

En las clases de ciencias constantemente los docentes están monitoreando que tanto saben sus estudiantes sobre lo que van a enseñarles, si comprenden la finalidad e indicaciones de las actividades que les proponen, si están apropiándose de ideas científicas, si desarrollan habilidades y actitudes particulares, si pueden reconocer sus propias dificultades y logros, si pueden resumir lo aprendido con sus propias palabras, si pueden aplicar lo aprendido en nuevos contextos. Con acciones cómo estás los docentes recuperan información valiosa que les permite retroalimentar a los estudiantes y ajustar su propia actuación. Todo esto es evaluar y se hace principalmente a través del lenguaje social del aula. La evaluación de los aprendizajes es algo tan cotidiano en las aulas que a veces no nos detenemos a reflexionar sobre qué, cómo, para qué se evalúa.

En este sentido, las prácticas de evaluación en el aula resultan problemáticas porque no se trata de una cuestión meramente técnica centrada en determinar si ocurrió o no el aprendizaje. Más bien son prácticas complejas que se integran de manera natural en los procesos de enseñanza aprendizaje y se sirven del entramado de relaciones sociales, y en el trabajo cotidiano en el aula, tanto los profesores como los estudiantes se enfrentan a situaciones complejas en las que han de construirse de manera colectiva distintas alternativas para valorar los logros a veces sutiles o u obvios pero siempre en contextos de interacción social y comunicativa donde en lenguaje social del aula cobra relieve.

La evaluación en el ámbito educativo según Mateo (2000) se refiere a un proceso donde se recoge y analiza información con el propósito de formular un juicio con respecto a un patrón o un criterio de calidad establecido previamente para tomar decisiones. La evaluación educativa se puede aplicar en diferentes ámbitos y actores tales como: los aprendizajes de los alumnos; el desempeño docente; las escuelas a cargo de los directivos; las zonas escolares a cargo de supervisores; el funcionamiento y eficacia de los planes y programas; e incluso el sistema educativo de un estado o país completo. Por tanto, la evaluación educativa resulta un abanico de posibilidades para estudiar.

El presente trabajo se centra en la evaluación en aula que realizan dos profesoras de primaria en conjunto con sus alumnos a través de las prácticas discursivas en la asignatura de ciencias naturales. Se parte de la idea de que las prácticas de evaluación son una revelación de las prácticas de enseñanza, tan como lo dibujan Ravela (2010) y Sanmartí (2010), en la frase ¡Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas! Por tanto, si se pretende comprender las prácticas de evaluación de los maestros, será necesario estudiar sus prácticas docentes de manera completa, incluyendo la dimensión particular de las prácticas de evaluación en ese conjunto más amplio (Martínez Rizo, 2012).

También se hace un esfuerzo por desmitificar el carácter meramente técnico de la evaluación, debido a que las evaluaciones en gran escala por su alto impacto social y cultural, han establecido de manera hegemónica un mito sobre la evaluación de los aprendizajes: tiene que ser objetiva, cuantitativa, con cuidados psicométricos y certificativa (Candela, 2005).

Con base en lo anterior, el objetivo general de la investigación es: describir y comprender las prácticas discursivas de evaluación de los aprendizajes de la asignatura de ciencias naturales, realizadas de manera cotidiana, por dos maestras de primaria de sexto grado en conjunto con sus alumnos.

Aquí se describe únicamente una situación de aula de una de las profesoras con las que se ha trabajado en la investigación completa.

Las prácticas discursivas de evaluación desde un enfoque sociocultural: fundamento teórico y metodológico

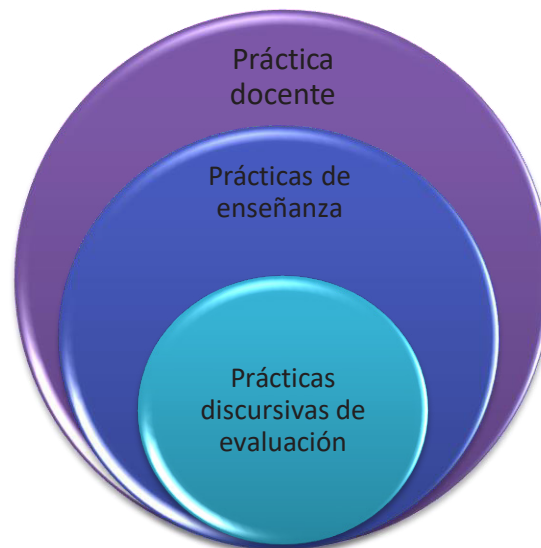
Las prácticas docentes desde un enfoque sociocultural (Rockwell, 2003, Mercado y Luna 2013) forman parte de prácticas compartidas, es decir, no se trata de un proceso aislado, pues los profesores se encuentran insertos en una cultura de “ser maestro”, donde la identidad y la interacción importan. Son contextualizadas desde la cotidianidad de los maestros, de esta forma, los docentes van siendo todos los días, así, se va aprendiendo a ser maestro a lo largo del tiempo obteniendo diferentes saberes que ayudan a trabajar. El trabajo de los profesores se sostiene también de las respuestas de los alumnos durante la enseñanza. En este sentido, también se van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones alternativas a aquellas propagadas desde un nivel oficial (Rockwell 2003:23). Por tanto, las prácticas docentes, son acciones de los maestros que no se encuentran prescritas, suelen ser reproducidas y modificadas de acuerdo con los contextos, y se realizan para diferentes fines, así pueden darse dentro de la escuela o fuera de la escuela.

Mercado y Luna (2013) consideran que dentro de las prácticas docentes se encuentra una amplia gama de “prácticas” necesarias para que un profesor desarrolle su labor, algunas de estas prácticas pueden ser: el trabajo con el currículo y materiales educativos; las labores administrativas; la comunicación con los padres de familia; el trabajo con los directivos y compañeros; las actividades de enseñanza y aprendizaje; entre otras. En este sentido, se considera que las prácticas docentes son un conjunto de diversas actividades que realiza el profesor en su trabajo cotidiano y que las prácticas de enseñanza son una parte esencial de ese conjunto más amplio.

Rockwell (2003) y Mercado y Luna (2013) contribuyen a analizar la complejidad del estudio de las prácticas docentes. Precisamente dentro de estas, se ubicarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y dentro de estas mismas, las prácticas discursivas de evaluación, que incluyen aspectos cognitivos y actitudinales relativos al aprendizaje.

Las prácticas discursivas de evaluación que se estudian aquí forman parte de las prácticas de enseñanza, ambas relacionadas con las acciones enfocadas al aprendizaje tanto del docente como de los alumnos. Tanto las prácticas discursivas de evaluación como las de enseñanza forman parte de un conjunto más amplio que son las prácticas docentes, como se puede observar:

Figura 1. Diagrama de focalización de las prácticas de evaluación



Con base en lo anterior, la metodología, parte de una perspectiva sociocultural y etnográfica, que de acuerdo con Rockwell (2009), pretende reconstruir los aspectos no documentados, recuperar lo cotidiano y lo oculto de una realidad escolar (social) en una construcción de carácter descriptivo.

Erickson (1989), asegura que el enfoque investigación cualitativo también es interpretativo, pues describe los significados inmediatos y locales de las acciones desde el punto de vista de los actores a través del investigador; lo anterior se logra mediante la indagación de procesos sucesivos de interpretación de la evidencia empírica recolectada, por parte del investigador.

Dentro de la teoría sociocultural, la enseñanza y el aprendizaje se consideran dos procesos. De acuerdo con Erickson se parte del supuesto de que “el aprendizaje y la enseñanza son inherentes a los fundamentos biológicos y sociales de la adaptación humana, dentro del ciclo vital y a través de las generaciones” (1989:244). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se da inicialmente en el plano de la interacción social y más tarde en el plano individual, con distintas finalidades y en distintos escenarios.

Con respecto a la enseñanza, también se puede realizar de diferentes formas, lugares y propósitos, al igual que la evaluación. Y de ésta última, se pueden hacer diferentes usos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y por diferentes actores. Es por esta razón que examinar los contextos en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación resulta pertinente, y además se deberá tomar en cuenta “las influencias de la sociedad global y de los sistemas de significado locales que se crean entre docentes y alumnos en el aula” (Erickson 1989:244).

La pregunta que guio este estudio es la siguiente: *¿Qué caracteriza las prácticas discursivas de evaluación que construyen docentes y estudiantes en sus interacciones para reconocer los logros de aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales?*

Para dar respuesta se definió como eje de análisis las prácticas de evaluación implícita o explícita de la evaluación. En este caso se plantea una situación de aula con una evaluación formativa explícita, tomando como unidad de análisis las acciones discursivas de la maestra y los estudiantes. Con base en lo anterior se llevó a cabo un análisis de contenido, retomando algunas etapas de trabajo de Taylor y Bogdan (1987): descubrimiento de lo que ocurre en cada situación mediante preguntas; elaboración de las categorías; y finalmente el cuestionamiento de los datos construidos. Estas etapas parecen ser secuenciales, pero en la práctica requirieron de avances y retornos reiterativos.

Principales resultados

La situación de aula que se presenta a continuación forma parte de una secuencia más amplia sobre una serie de exposiciones correspondientes al tema de *Las etapas del desarrollo humano*, de sexto grado de primaria. La actividad planteada por la maestra, consistió en asignar una etapa a cada equipo y les pidió expresamente que desarrollaran una actividad complementaria para evaluar a sus compañeros. Los fragmentos analizados forman parte de la actividad de evaluación (no de exposición) del equipo de Polito y Pablo, quienes expusieron el tema de la adolescencia. Ellos decidieron hacer seis preguntas a raíz del contenido de la exposición. En seguida se muestran algunos fragmentos de esta discusión, retomando algunas preguntas y mostrando los principales hallazgos.

Pregunta 1. *¿A qué edad empieza y termina la adolescencia aproximadamente?* La pregunta se realizó de manera general y decidieron darle voz a Cristofer:

20. Cristofer. Empieza aproximada a los... aproximadamente a los 10 y termina en algunos casos a los 21

[Polito y Pablo se voltean a ver]

21. Polito. Mmh pos si... [Contesta dudoso]

22. Maestra. Está a medias, está a medias, está a medias... falta, falta...

A pesar de que la respuesta de Cristofer es acertada la maestra interfiere anulando la valoración positiva pero dudosa de Polito *‘Mmh pos sí’*, por una valoración negativa al decir *“está a medias, está a medias, falta, falta”*. De acuerdo con Pomerantz (1981) en esta interacción, hay una aceptación por parte de Polito, sin embargo la maestra rechaza la respuesta solicitando más información, dando una retroalimentación orientadora (Wiggins, 1998), para que los alumnos describan con mayor precisión el tiempo de duración de la adolescencia. Esa interrupción de la maestra confunde, tanto al grupo como expositores y desencadena inquietud, de modo que

comienzan a adivinar el rango de edades y se lleva unos minutos dar con una respuesta acertada, mientras se generan 5 juicios negativos a las respuestas de Julio, Ronaldo, Karla, Víctor y Kevin, hasta que finalmente dan como buena la respuesta de Luisa

35. Luisa. De los 10 a 14 años, empieza y termina, de 18 a 20 y en algunos casos aamh...

36. Pablo. Sí, pero

37. Polito. Sí, pero, bueno si es a los 18, pero aproximadamente es más acertado entre los, a los 19 y 20 años [Pablo le da un dulce a Luisa, se la dan por buena]

Durante la interacción se realizan una serie de juicios con algunas valoraciones negativas desatando una dinámica de “adivinar la respuesta”, parece más azar que una manera de recapitular la información expuesta. La intervención de la maestra desata una confusión en los alumnos, porque no saben con claridad qué es lo que “falta”. Se puede decir que la maestra, aunque no evalúa directamente, está de manera indirecta orquestando la práctica de evaluación de los alumnos. Una forma en la que se pudo haber evitado la confusión, sería dar una devolución más precisa (Wiggins 1998) quizás en forma de cuestionamiento para promover más una reflexión en cuanto al periodo de duración de la adolescencia, más que generar la dinámica de adivinar la respuesta.

Pregunta 3. Menciona tres ejemplos de cambios en tu cuerpo durante la adolescencia en cualquiera de los dos géneros. Esto fue lo que ocurrió.

59. Raúl. Eh... crecimiento de senos, el cambio de voz y ¿otros cambios?

60. Polito. [Hay algunos alumnos inquietos levantando la mano] Pero nos tienes que explicar en qué género y en qué género, o sea, en los hombres esto, en las mujeres esto [le dan el turno a Ximena señalándola]

61. Ximena. En las mujeres, es ensanchamiento de caderas, eh... crecimiento de glándulas mamarias, crecimiento de vello en... las axilas y el... bueno, ¿ya con esas?

62. Polito. Si con esas, que sean tres [le entregan el dulce].

Debido a que la respuesta de Raúl es incompleta, Polito le da un juicio con una valoración positiva, sin embargo, rechaza la respuesta con una retroalimentación orientadora (Wiggins, 1998) explicitando lo que falta ‘*Pero nos tienes que explicar en qué género y en qué género, o sea, en los hombres esto, en las mujeres esto*’. Posteriormente Ximena menciona el género y los tres aspectos en los que cambia durante la adolescencia.

Pregunta 4. ¿Cómo te sientes al ir experimentando estos cambios? Esto es lo que sucedió.

62. Polito. (...) Quinta pregunta... bueno es que la cuarta es como la más difícil, por eso la voy a preguntar al final, ¿cómo te sientes al ir experimentando estos cambios? Esta también es abierta, así que cualquiera puede estar bien. [Observa a sus compañeros y elige] Caleb

63. Caleb. Mmh... pues... ¿cómo me sentiría?, pues me sentiría... normal, pero al mismo tiempo confundido por todo lo que está pasando en mi vida

64. Polito. Si [le entrega un dulce].

En estas líneas se puede observar, el cambio de decisión de mover la pregunta cuatro al final porque los expositores consideran que es la más difícil y por lo tanto, que obtendrá un premio mayor: 8 pesos. Polito hace la aclaración de que se trata de una “pregunta abierta” y que, de acuerdo con esa concepción, lo que contesten, dentro del tema, puede ser valorado de manera positiva. La respuesta de Caleb es espontánea “Mmh... pues... ¿cómo me sentiría?, pues me sentiría... normal, pero al mismo tiempo confundido por todo lo que está pasando en mi vida”. Esta respuesta tuvo una valoración positiva y le entregaron un dulce.

Pregunta 6. *¿Qué cambios debe experimentar tu cuerpo para que pueda amamantar a un bebe?* El suceso es el siguiente:

72. Polito. Por eso es la última [dice con voz seria]. La cuarta [se escucha bullicio y la maestra los silencia con la expresión ¡Shhh!] ¿qué cambios debe experimentar tu cuerpo para que pueda amamantar a un bebe? [Algunos alumnos desesperados levantan la mano] Evelyn

73. Evelyn. Mmh... [Se queda callada]

74. Polito. [Pablo le susurra algo Polito (¿?)] Cristofer...

75. Cristofer. El crecimiento de las glándulas mamarias

76. Polito. Pero aparte de eso, para que tengas un bebé, ¿cómo le tienes que hacer? [Hay bullicio y risas de los compañeros]. O sea, no me refiero a eso [dice levantando la voz y de manera contundente] ¿qué desarrollo físico tienes que tener? [Los compañeros están muy inquietos murmurando y la maestra los silencia con la expresión ¡Shhh!] Pablo [no contesta]

77. Ao. Que las venas se te noten [se ríen algunos niños, Polito y Pablo observan a otros compañeros]

78. Polito. Geraldin [no contesta; sigue observando a sus compañeros seriamente y elige], Kevin

79. Kevin. ¿Se necesita el crecimiento de las glándulas mamarias?

80. Polito. No [se ríe y voltea a ver a Pablo] bueno... como ya nadie pudo, la maestra ahora va a decir... [Algunos alumnos gritan pidiendo el turno, inquietos y levantándose de su lugar opacando la voz de Polito] va a decir un número determinado de lista [dice con voz alta] y ella va a decir quién lo va a responder [en ese momento llega la señora la conserje a preguntar por Víctor para entregarle una cosa]

81. Maestra. Víctor [indica que le llama la conserje, luego le hace una petición] Señora Tere diga un número del 1 al 36

82. Sra. Tere. 27

83. Maestra. ¡Gracias! ¿Quién es el 27?

84. Ao. ¡Tú Carol! [Le comenta un alumno emocionado y aplaudiendo]

85. Maestra. Gracias, señora Tere [la conserje se va y continúan la clase mientras la maestra trata de silenciar al grupo]

86. Polito. Te repito la pregunta o... o... ¿qué cambio debe experimentar tu cuerpo para que puedas amamantar un bebe?

87. Carol. ¿El crecimiento de las glándulas mamarias en mujeres y el desarrollo de los órganos sexuales en los hombres?

88. Polito. ¡Ay, si es correcto! [Los demás compañeros gritan y Polito le entrega los 8 pesos a Carol]

89. Maestra. Muchachos qué les vamos a dar a los niños... [Los niños aplauden]

Durante esta interacción ocurren varias cosas. Las respuestas de Cristófer y Kevin corresponden a la pregunta realizada, pues los hombres no pueden amamantar a los bebés, en todo caso, la pregunta resulta confusa y está planteada de manera no idónea para la información que están requiriendo. Esto vuelve a causar confusión para los compañeros, al parecer no se percatan de la poca claridad de la pregunta y no hay ninguna observación ni reclamo hacia los expositores. Debido a que ninguna respuesta satisfacen a la pregunta que hace Polito, le piden a la maestra que le dé una oportunidad a alguien más, pero la maestra aprovecha la interrupción de la Sra. Tere (conserje) para que participe y asigne un número de lista al azar para responder la pregunta. Carol responde dudoso, dándole una valoración positiva y premiándolo con 8 pesos.

Esta pregunta tiene que ver con un aspecto relacionado con los cambios físicos en la adolescencia, pero al parecer se hace más complejo el criterio agregándole una característica, los cambios físicos biológicos (y no madurez emocional) necesarios para la reproducción en hombres y mujeres.

Reflexiones finales

Los contenidos abordados en la exposición y evaluación del tema de la adolescencia fueron limitados, pues los estudiantes retomaron sólo la información del libro de texto de Ciencias Naturales de sexto grado en un breve apartado, no obstante, el equipo expositor intentó sacar el mayor provecho basándose en seis preguntas que se focalizaron en dos aspectos generales de evaluación: periodo de duración de la adolescencia; y cambios emocionales y físicos durante la adolescencia. Dichos aspectos pudieran ser interpretados como criterios específicos de evaluación, lo cual puede ser una muestra de que si hubo una claridad sobre el qué evaluar a través de preguntas específicas del contenido expuesto.

Con respecto a los roles de los involucrados, si bien la maestra pareciera que tiene un rol pasivo, se encuentra presente en el desarrollo de toda la situación, pues desde su lugar está orquestando la actividad al promover la co-evaluación de sus estudiantes (Sanmartí, 2010). En este sentido, la actitud que toman Polito y Pablo al exponer y al evaluar a sus compañeros es muy similar a la que la maestra tiene cuando los cuestiona de manera cotidiana en sus clases. Esto podría indicar que los niños repiten los mismos patrones de la maestra al observar el ejemplo de enseñanza y de evaluación con el interactúan de manera cotidiana. Pero también podría entenderse, como asegura Candela (1999), como un posicionamiento de los niños en el contexto escolar y de aula como sujetos activos que conocen sobre el tema y que trabajan conjuntamente con su maestra en la construcción de conocimiento y actitudes enfocados a la ciencia sobre el tema de la adolescencia; y en la construcción de una práctica discursiva de evaluación a través de la interacción en el aula.

El proceso de interacción en aula se establece por las reglas de interacción de la maestra en su aula, pues como asegura Candela (1990), el razonamiento de los alumnos sigue la dinámica de la interacción del docente, pues en gran medida depende de lo que solicita de la dinámica de participación, de las expectativas de respuestas que espera el docente; de los conocimientos que pueden ser válidos, entre otros. Así mismo, los alumnos se ven posicionados como “comunicadores competentes y hasta expertos cuando participan en una actividad en la que están comprometidos” (Candela 1999:234) a través de sus acciones discursivas, que comprenden las reglas de interacción y las reglas del trabajo en el aula, pero no porque alguien en específico se las hubiera enseñado, sino porque forma parte de la vida cotidiana escolar y es la manera en que lo han interiorizado. De esta manera, las prácticas discursivas de evaluación se orientaron fuertemente a promover la autonomía de los estudiantes expositores, en la dinámica de exposición, el planteamiento de preguntas y los “premios” por respuestas aceptadas. También estimularon en el resto de los estudiantes la estructuración de ideas para poner en el plano social los significados que iban construyendo. Esto refleja nuevamente el apoyo a la autorregulación durante el aprendizaje de los contenidos.

Con respecto al tipo de preguntas que hicieron los expositores al evaluar, se puede ver reflejada la manera en que la maestra cuestiona, pues fueron revisadas por ella misma atendiendo el contenido de la exposición, orientando y autorizando las preguntas de la actividad complementaria. Pero, el tipo de preguntas que formulan los niños también depende de la relación que tienen con el contenido, así, se puede ver que tienen conocimiento y cercanía con lo que dice el libro de texto. En cuanto a la construcción de conocimientos sobre el tema, las preguntas contribuyeron a recapitular nociones sobre los cambios físicos y emocionales de la etapa de desarrollo humano de la adolescencia y llevaron a los alumnos a elaborar ideas a través de razonamientos, aunque no muy complejos; así mismo, se logró clarificar cuáles serían los aspectos evaluados.

La práctica de evaluación mostrada en esta situación resultó dinámica y contribuyó a que los alumnos diseñaran una actividad para evaluar y con ello un método y un instrumento, pensando en un rol específico a desempeñar. Los elementos que construyeron estas prácticas discursivas de evaluación a través de distintas acciones fueron: el desarrollo de preguntas orales por parte de los expositores para interactuar con sus compañeros; y la retroalimentación de la maestra al finalizar la exposición y la discusión de las preguntas. En todos estos elementos se pudieron vislumbrar criterios generales y específicos, aunque la mayoría carecieron de una descripción precisa, que en ocasiones generó confusiones e imprecisiones. Lo anterior propone un ejercicio de prácticas de la evaluación en aula entre compañeros, con base en un modelo de evaluación estipulado por la maestra.

Referencias

- Candela, A. (1990) Investigación etnográfica en el aula: El razonamiento de los alumnos en una clase de Ciencias Naturales en la escuela primaria, en *Investigación en la Escuela* No. 11, 13-23.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós. México
- Candela, A. (2005). Efecto de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos. *Avance y Perspectivas*, 24(1), 45-54.
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 315-354.
- Martínez Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Editorial 33 Cuadernos de educación, I.C.E. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Mercado, R., y Luna, M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. México: Editorial SM
- Pomerantz, A. (1984) Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. En: J. M. Atkinson & J. Heritage. *Structures of Social Action*. Cambridge, N.Y. Melbourn: Cambridge University Press.
- Ravela, P. (2010). Consignas de trabajo y evaluaciones auténticas [Presentación power point].
- Rockwell, E. (2003). De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. La escuela, lugar de trabajo docente. Publicado también en Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana*. (Págs. 13-57). México. FCE.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. *Historia y cultura en los procesos educativos*. Voces de la educación, Paidós
- Sanmartí, N. (2010). *10 Ideas clave. Evaluar para Aprender*. Madrid: Ed. Graó.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987) Capítulo 6: El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós, pp. 152-178.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco.