

# Un instrumento de interpretación de la acción educativa y de reflexión sobre la misma para el profesorado: el análisis de las tareas escolares, la estructura de la actividad y la evaluación

García Nadal, R., Martínez Válcárcel, N. y Romero Ayala, F.  
*Universidad de Murcia.*

**Resumen:** Se necesitan instrumentos que faciliten el análisis de la propia práctica educativa de los profesores para una mejora docente y un desarrollo profesional adecuado. Estos instrumentos deben ser interpretativos y clarificadores del tipo de enseñanza que se produce en las aulas, así como de sus elementos constituyentes. El análisis de las tareas escolares, la estructura de las actividades y el sistema de evaluación, presentados desde la perspectiva ya clásica de Doyle permiten esquematizar los elementos de la acción educativa. Nuestro artículo propone el uso de un modelo basado en este análisis, avalado por una experiencia práctica y con el fin de facilitar apoyo formativo al profesorado, tanto para un uso individual del mismo como para su desarrollo desde instancias de formación permanente.

**Abstract** We need instruments that facilitate the analysis of the own educative practice of teachers for a teaching improvement and an adequate professional development. These instruments must interpret and clarify the type of teaching that is used in classrooms and also its component elements.

The analysis of school works, the structure of activities, and the evaluation system, presented from the Doyle's yet classical perspective, allow to outline the educative action's elements. Our article proposes the use of a model based on this analysis, guaranteed for a practical experience and with the purpose of provide formative support at teachers, for an individual use and also for its development from permanent formation institutions.

**Palabras clave:** Acción docente, Autoevaluación, Apoyo profesional mutuo, Formación permanente del profesorado.

## 1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo, fruto de la experiencia profesional de los autores como aseso-

res de formación en un Centro de Profesores, ofrece un instrumento de reflexión y evaluación -para el profesorado- de su labor profesional, concretada en las acciones educativas que planifica y desarrolla. Se pretende en él proporcionar un bisturí que atraviese el tejido grueso y complejo de la acción educativa y nos ofrezca una visión claramente referenciada de la misma.

Como tal instrumento, no supone sino una manera de interpretar la realidad que le concierne. Para ello describiremos un marco de referencia con tres ejes: Las tareas académicas o escolares que los alumnos acometen, la estructura de la actividad que se va a desarrollar y la evaluación de toda la acción. De esta manera podremos analizar una acción educativa particular, obteniendo una especie de retrato-robot de nuestra labor sobre el que podamos reflexionar acerca de la coherencia, complejidad, profundidad, etc, de nuestra planificación y acción. En definitiva, de la teoría que explícita o implícitamente estamos manejando.

Desde nuestro punto de vista, sólo si se conoce bien lo que estamos haciendo, tendremos capacidad para mejorarlo. En este sentido, la construcción de un marco interpretativo de nuestra acción no sólo redundará en una mejor planificación de nuestra tarea docente sino también en su desarrollo, y por supuesto, en una mayor comprensión de los mecanismos de socialización de la escuela -función primordial de la misma- que, como señala acertadamente Pérez Gómez (1992, pág. 23): “..se encuentran en el tipo de estructura de tareas académicas que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la estructura de relaciones sociales del centro y del aula.”

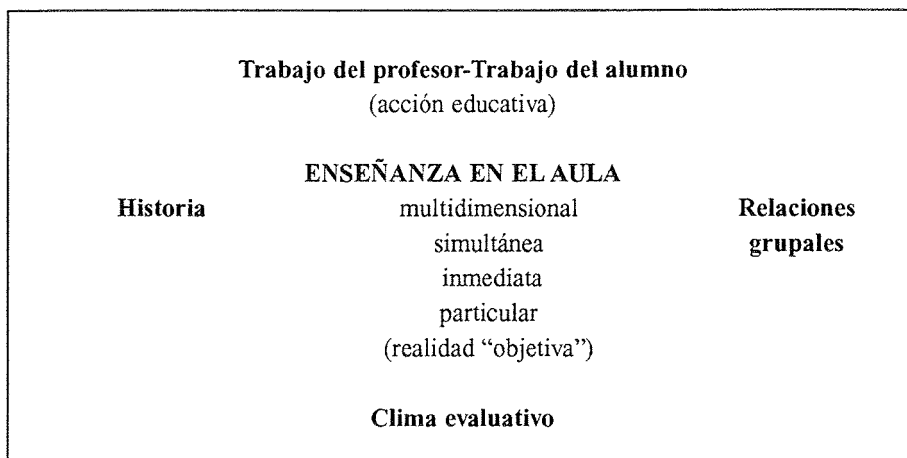
Dicho de otra forma, la formación del profesorado pasa por que éstos sean “capaces de analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas, analizando sus supuestos y promoviendo alternativas más acordes con modelos educativos adecuados con las necesidades de los alumnos...” (Gimeno Sacristán, 1988, pág. 328).

## **2. EL AULA COMO ENTORNO ECOLÓGICO DEL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN DEL PROFESOR.**

Desde nuestra perspectiva el aula representa, más que el lugar de trabajo, el contexto natural en el que el profesor desarrolla sus funciones docentes, toma decisiones sobre sí y sobre sus alumnos -una típica imagen usada para referirse al profesor es la que lo define como un sujeto que “toma decisiones” (Marcelo, 1987)- y, en gran medida, es el medio preferente y más inmediato para su aprendizaje y desarrollo profesional. Conviene por lo tanto, dado que se encuentra en constante referencia e interacción con dicho entorno, caracterizar éste mínimamente para poder interpretar mejor su práctica.

En este sentido, el esquema presentado en el Cuadro 1 constituye una aproxima-

ción a esa necesaria caracterización, derivada de lo que ha venido a llamarse enfoque “ecológico” (Doyle, 1977) de la enseñanza :



CUADRO 1

Visto así, lo que se quiere reseñar con este esquema es que la acción educativa, lo que hace el profesor y lo que hacen los alumnos, se desarrolla conjuntamente con otros referentes que enmarcan la verdadera *enseñanza en el aula* (Escudero, 1986).

Así, nos encontramos con una estructura grupal constituida por una diversidad de sujetos con funciones y papeles determinados y con sutiles negociaciones y acuerdos relacionales entre ellos, explicitados o no. Estructura a la que se enfrenta la necesaria conformación de ritmos y normas de trabajo adecuados para lograr la cooperación de profesor y alumnos en la práctica docente.

Por otro lado, la clase como tal, aparece envuelta en procesos sucesivos que se dan en ella, en microhistorias situacionales, no independientes de otras historias del ayer y de previsiones y expectativas de futuro. La enseñanza se da en un continuo temporal en el que los sujetos se sitúan. Al amparo de la historia de la enseñanza de cada clase, de cada alumno, de cada profesor, de ambos, los mismos acontecimientos externos adquieren sentido y significado diferente para los sujetos. Esta historia de la clase es un referente ineludible necesario para entender los procesos de formación que en ella se generan.

Por último, la historia del aula, la práctica docente -los contenidos que se enseñan y el modo como están organizados, las prácticas escolares, etc.- y las relaciones sociales que los sujetos establecen entre sí, son aspectos de la enseñanza que no funcionan de una manera neutra hablando en términos de valor. Todos, a través de distintos mecanismos y

en distintas manifestaciones, aparecen tamizados por una estructura desde la que reciben calificaciones, codificaciones valorativas y definiciones acordes con categorías normativas de bien-mal, correcto-incorreto.

En realidad, el aula, como entorno y espacio más inmediato a las tareas y actividades de enseñanza-aprendizaje y de profesionalización del profesorado, constituye una estructura evaluativa porque la propia escuela como institución social más amplia y el mismo sistema educativo en el que una y otra operan constituyen contextos normativos más o menos explícitos. De modo más específico, la acción educativa como tal representa una estructura formal para la rendición de cuentas de profesores y alumnos y para el intercambio de realizaciones y calificaciones.

Con todo, la estructura evaluativa del aula es mucho más compleja y sutil de lo que de por sí es el sistema explícito y formal de calificaciones, recogido en el contexto propio de la acción educativa que el profesor diseña y aplica y los alumnos realizan.

Por un lado, viene a afectar toda la actividad escolar y sus distintas manifestaciones, desde el modo de acceder los alumnos o el profesor al aula, hasta las manifestaciones más diversas mediante las cuales el profesor o el grupo de clase aprueba o desaprueba conductas.

Por otro, conecta con el logro y realización de las tareas de los alumnos, con la estructura o sistema de recompensas vigente en el aula, tanto con el formal y explícito como con el informal e implícito.

Hasta tal punto esta conexión es importante que, frecuentemente, el sistema de evaluación establecido representa para el alumno y para el profesor un punto de vista decisivo para inferir que es más o menos importante aprender, cómo han de realizarse y aplicarse los trabajos y con qué profundidad, cuáles son las exigencias formales y cuáles son las que realmente habrán de satisfacerse para la obtención de ciertos logros, etc.

De este modo, la estructura evaluativa y particularmente el grado de congruencia mantenido por el profesor en su funcionamiento con la misma -es decir, el acuerdo entre el sistema formal y el realmente válido-, supone un contexto decisivo para el procesamiento que hacen los alumnos y el profesor de la práctica docente. Si las exigencias explícitamente comunicadas y establecidas no se corresponden en la práctica con los criterios realmente válidos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y profesores, en lugar del sistema evaluativo oficial va apareciendo otro implícito, en el que la ambigüedad contaminará todo.

En fin, todo este conjunto de características y aspectos de la vida en las aulas, de los contextos y de las condiciones en las que se desarrollan las actividades académicas, son las que han llevado a la comprensión de la enseñanza como una actividad *multidimensional* -con una pluralidad de dimensiones y factores influyentes-, *simultánea* -se

dan, a menudo, todos o casi todos a la vez-, *inmediata* -hay una exigencia de respuestas rápidas con escaso tiempo de reflexión- y *particular* -sin pretender ser absolutos, cada situación es irrepetible en el tiempo y en el espacio, es decir, lo que ocurre en un aula, en unos momentos y condiciones dadas, no tiene por que volver a reproducirse en otro contexto similar-. Lo que en cierto modo supone aceptar para la enseñanza un tanto de impredecibilidad y asemeja al aula a un “nicho ecológico”.

En cualquier caso este enfoque, esta forma de “ver” el aula, queda lejos de cualquier idea de racionalidad técnica sobre la educación y tiene clara repercusión sobre la planificación de la actuación docente, haciendo que ésta no pueda entenderse como una sucesión de hechos perfectamente diseñable (Pérez Gómez, 1983a).

En lo que sigue, vamos a centrar nuestra atención -sin perder de vista los demás referentes- en lo que constituye el campo más genuino de influencia del profesor: las tareas que planifica y desarrolla él y sus alumnos, la práctica docente. Y lo hacemos así porque creemos que, evidentemente, es el contexto genuino y preferente para su formación y profesionalización. Donde éste, interpretando su práctica, puede comprenderla y mejorarla.

### 3. Elementos de la acción educativa.

En principio, la práctica docente puede ser entendida como un proceso de toma de decisiones -acerca de determinadas acciones- y de puesta en práctica de las mismas, dicho de otra manera, una acción educativa (entendida como el conjunto de acciones que profesor y alumnos desarrollan) implica una fase “preactiva” o de planificación y una fase de puesta en práctica o “interactiva”, o de desarrollo. Esta toma de decisiones y puesta en práctica se hace, en mayor o menor medida, sobre tres conjuntos de elementos cuya interrelación define, en gran medida, diferentes estilos de enseñanza:

- a) Las tareas escolares que el alumno ha de acometer.
- b) La estructura de la actividad que se va a desarrollar.
- c) La evaluación de la acción en su conjunto.

Estas dimensiones, sobre las que explícita o implícitamente podemos interpretar que se basa la labor de un profesor abren un amplísimo campo de reflexión. En el Cuadro 2, se representan esquemáticamente junto con sus componentes, pasando a describirlos sucintamente a continuación:

<b><u>ACCION DOCENTE</u></b>	
<b><u>Tareas escolares</u></b>	<b><u>Estructura de la actividad</u></b>
* Objetivos	* Configuración espacial del aula
* Contenidos	* Formato de la actividad
* Operaciones	* Tiempo de dedicación
* Medios	
<b><u>Sistema de evaluación</u></b>	
*Modelos	
*Técnicas	

CUADRO 2

### 3.1 **Las tareas escolares:**

Cuando nos planteamos qué tareas deben llevar a cabo nuestros alumnos, nos estamos planteando en definitiva qué metas u objetivos pretendemos, qué contenidos vamos a abordar, qué tipo de operaciones o actividades queremos promover entre ellos (cognoscitivas o intelectuales u otras como físicas, afectivas, relacionales...) y, también, qué medios vamos a utilizar.

De una forma concisa:

A) Las *metas* u *objetivos* recogen el resultado que deseamos alcanzar y como profesores nos interesa, con relación a los mismos, reflexionar sobre cuatros aspectos (Rodríguez Diéguez, 1986; D'Hainaut, 1985): Sus tipos *-abiertos, cerrados...-*, a qué ámbito de la personalidad del sujeto que aprende afectan *-ámbito cognitivo, físico, afectivo, relacional, de inserción social...-*, en que contexto social se sitúan *-cultural, profesional, familiar, académico, político...-* y qué disciplinas utilizamos para conseguirlos *-las ciencias, las lenguas, la cultura física, las disciplinas artísticas...-*

B) Cualquier meta y objetivo, en un contexto académico, se dota de unos *contenidos* que desarrollados deben conducir a éste. Esto no tiene por que entenderse como una subordinación jerárquica de los contenidos con respecto a los objetivos; otras veces, de hecho, los profesores definen los contenidos anteriormente o al margen de objetivos o

metas generales. Cabe señalar en cualquier caso que, objetivos y contenidos -en un mismo plano- están supeditados entre sí, debiéndose dar entre ellos una relación de coherencia. Debemos atender, cuando analizamos los contenidos, por un lado a su clase y a su grado de abstracción (García Nadal, Martínez Valcárcel y Romero Ayala, 1992), es decir, si estamos ante *contenidos sustantivos, o ante procedimientos, o actitudes* y, qué grado de abstracción y complejidad tienen *-simples hechos, habilidades, normas..., o conceptos, técnicas, valores...-*; por otro lado, a su forma de secuenciación *-inclusiva, jerarquizada, elaborada-* (Pérez Gómez, 1983b) y, al igual que cuando hablábamos de los objetivos, a qué ámbito de la personalidad del sujeto que aprende se ve afectado por éstos *-cognitivo, físico, afectivo, relacional, de inserción social...*

C) Sobre los contenidos de las tareas, los escolares desarrollan determinadas actividades u *operaciones* que pueden tener un marcado carácter intelectual o cognitivo o bien tratarse de operaciones físicas o de relación interpersonal, etc... Si nos referimos al ámbito intelectual, D'Hainaut (1985) hace una clasificación *-Reproducción, Conceptualización, Aplicación, Exploración, Movilización, Resolución de problemas...*- cuyo interés reside en que se trata de operaciones cognoscitivas identificables en situaciones de aprendizaje de carácter "académico", por lo que fácilmente pueden ser objeto de análisis en la planificación del profesor.

D) Los *Medios* son los materiales, desde los más simples a los más sofisticados, que se utilizan en el desarrollo de las tareas escolares. En ellos conviene destacar (Gimeno, 1985): Su función pedagógica *-motivadora, portadora de contenidos, estructuradora de la actividad...-*, su nivel de simbolización en los mensajes, con una mayor o menor complejidad *-esquemas, fotografías, dibujos, modelos naturales o a escala, el propio objeto...-* y, por último, la participación de los alumnos en su elaboración.

### 3.2 **Estructura de la actividad.**

La concreción de las diferentes dimensiones que constituyen las tareas escolares, siendo necesario, no es suficiente para definir nuestra actuación en el aula. Ésta ocurre en un tiempo y un espacio determinado, puede ser llevada a cabo con distintas organizaciones del trabajo escolar que condicionarán los resultados académicos y las relaciones sociales: La estructura de la actividad, en definitiva.

Si bien cuando se habla de estructura de la actividad nos referimos a tres variables: *configuración espacial del aula, formato de la actividad y tiempo de dedicación*, la tercera no es sino la acotación temporal de las otras dos y del desarrollo de las tareas escolares.

A) Por *Configuración espacial del aula* nos referimos al concepto espacial del aula que se manifiesta en los procesos de planificación y acción docente, implícita o explícita-

tamente -bien sea el de un espacio *cerrado* o diferenciado por disciplinas, *abierto* o diferenciado por áreas de trabajo, o bien el de un espacio *integrado*, con fronteras débiles entre la escuela y su entorno-, aula que a su vez puede disponer de elementos *fijos*, inmovibles, *variables*, o, con carácter exclusivamente *estético* y en la que los espacios están distribuidos de modo *funcional*, organizados por materias, por áreas, por funciones sociales... o *territorial*, para individuos, donde cada uno tiene una mesa, su espacio propio, donde organiza su actividad.

B) El *formato de la actividad* es el modo en que se organiza el trabajo relacional, la interdependencia de los sujetos en el aula, el sistema de reglas que gobiernan el desarrollo de las tareas, la participación, etc.. . Así, los alumnos pueden estar organizados en un agrupamiento *homogéneo*, de toda la clase, sin distinción ninguna entre los alumnos, para actividades colectivas en las que el profesor se relaciona con todos los alumnos... O bien no agrupados, de forma *individual*, cada uno realiza su tarea independientemente del resto de sus compañeros, el profesor se relaciona con cada alumno, de uno en uno, entre ambas formas de organización se encuentra la de grupos *cooperativos de habilidades combinadas*, que abordan tareas conjuntamente, en colaboración. Dichas tareas pueden ser *abiertas*, con toma de decisiones por parte de los alumnos, *cerradas*, dirigidas por el profesor o una combinación de ambas posibilidades. Todo ello dentro de un clima social *normativo*, con reglas que, explícita o implícitamente, rigen el desarrollo de la actividad educativa y con un mayor o menor *control gradual*, por parte del profesor, de la actividad del aula.

### 3.3. Evaluación.

En general, se puede entender la evaluación como un proceso en el que se obtiene determinada información, se realiza un juicio y, aunque no necesariamente, se toman decisiones. En cualquier caso, el concepto de evaluación está muy marcado por la naturaleza de “lo” que se evalúa y por el modelo concreto de evaluación desarrollado. Evidentemente, no es posible hablar de evaluación sin tener en cuenta las decisiones tomadas en torno a los objetivos, contenidos, etc., ya que ésta quedará enmarcada en aquellas. En cualquier caso, se puede distinguir entre los *modelos básicos de evaluación* -según la posición que ocupa el evaluador en el proceso de aprendizaje, por la función o finalidad del proceso evaluador y por el normotipo, o conjunto de referencias, que se tiene para realizarla- y las *técnicas* que para desarrollar estos modelos dispone el profesor (Thyne, 1978; Lemus, 1974): Exámenes orales, exámenes escritos -de diversos tipos-, pruebas prácticas, protocolos de observación del alumno o de autoevaluación del propio profesor...



#### 4. Una estrategia para la autoevaluación del profesorado.

Como ya se ha comentado inicialmente, la finalidad de este trabajo es ofrecer un instrumento de autoevaluación del profesorado, que aunque podría ser usado individualmente, tiene una mejor cabida en un equipo o grupo de trabajo ya que ofrece una oportunidad de reflexión común y colaboración, y hace de los profesores sujetos que identifican sus problemas y necesidades y afrontan su resolución por sí mismos, frente a estrategias formativas dirigidas a la simple adquisición de contenidos y destrezas diversas, seleccionadas y ofrecidas por un experto ajeno a los contextos propios del profesorado.

Nuestra propuesta iría encaminada a utilizar un marco de referencia como el que anteriormente se ha expuesto y en el que se reconocen tres elementos comprensivos de la práctica docente: las tareas escolares, la estructura de la actividad y la evaluación. Sirve tanto para analizar propuestas externas u oficiales -y emitir un juicio en torno a la bondad y coherencia de sus planteamientos- como para que grupos de profesores analicen su propia práctica, bien parcialmente -por ejemplo, las operaciones cognoscitivas que habitualmente están exigiendo a sus alumnos- o bien de una manera global, para posteriormente determinar estrategias de cambio -si así se considera- de tal práctica.

Todos hemos realizado alguna vez una modificación más o menos amplia de nuestra labor en el aula, y con frecuencia, la valoración personal que al concluir tales experiencias teníamos no fue lo satisfactoria que en principio esperábamos, principalmente a causa de las metas excesivas que nos proponíamos. Nuestra propuesta es sin embargo muy modesta en este aspecto y, en definitiva, supone:

- a) El mantenimiento del programa oficial o personal.
- b) La determinación de una unidad instructiva de corta duración.
- c) Dedicación, por tanto, de un tiempo mínimo y de acuerdo con la disposición real de un profesor.
- d) Un estudio de lo que hacemos en tal unidad instructiva, de acuerdo con el modelo de análisis que proponemos.
- e) Reflexión y valoración, a partir de tal análisis.

No es pues un cambio “por derribo” o desde fuera, de gran riesgo, el que proponemos, un cambio irreal e irrealizable, sino un cambio que parte del análisis personal o con otros compañeros, gratificante, con espacio para la reflexión y rico en variables que nos permita conocer fielmente nuestro trabajo, lo que hacemos en el aula.

La secuencia de tal proceso responde a un típico ciclo de planificación, acción, observación y reflexión y sería:

1º. Dominio conceptual de la información necesaria para el análisis: Elementos constitutivos de la práctica docente, dimensiones de los mismos, etc... En este sentido, el

material que antecede no es sino un resumen que debería ser ampliado para una mayor comprensión y utilidad.

2º. Sobre una unidad instructiva concreta -unidad didáctica-, análisis de los documentos que constituyen el plan de acción, personal o no, por desarrollar en dicha unidad instructiva. Se trataría de reconocer, en tal planificación, la formulación o no y el sentido de la misma, de cada uno de los componentes de cada dimensión de los distintos elementos constitutivos de la práctica docente: objetivos, contenidos, operaciones cognitivas, medios de las tareas escolares; configuración del aula y formato de la actividad, en cuanto a su estructura; modelo y técnica de evaluación..., realizando tras este primer análisis las modificaciones oportunas.

3º. Naturalmente, el análisis de la planificación es tan sólo el análisis de una "parte" de la práctica docente, por lo que la siguiente fase se refiere a la observación de la aplicación y desarrollo de tal unidad instructiva. El análisis se puede hacer utilizando como registros grabaciones, diarios de clase preparados para identificar los elementos referenciales que utilizamos, observaciones de otros compañeros, etc... Se trata, en definitiva, de responder a ¿qué ocurre en el aula?

4º. Fase de reflexión, valoración y propuesta de alternativas. Las observaciones anteriores nos deben proporcionar suficientes datos para reflexionar, como decíamos al principio, sobre la coherencia y validez del modelo de enseñanza que explícita o implícitamente manejamos. Dichos datos nos permitirán juzgar por tanto éste y proponer nuevas alternativas nosotros mismos. Tal reflexión puede tener lugar mediante un contraste entre actores y observadores -si los hay- o, en definitiva, entre los componentes del grupo de profesores que comparten tal tarea de autoformación.

Estas últimas fases son características de las estrategias de "*apoyo profesional mutuo entre compañeros*" (Marcelo, Mingorance y Sánchez-Moreno, 1992), y suponen e implican un incremento del diálogo y reflexión, a través de la mutua observación entre compañeros.

Estamos pues, por último, ante una estrategia que puede ser enmarcada entre aquellas orientaciones de desarrollo profesional del profesorado que persiguen superar una concepción celular de la formación. Una estrategia, en definitiva, que además de procurar un conocimiento de su enseñanza al profesorado, ofrece una ocasión para la cooperación, para la creación de un clima de apoyo mutuo al profesorado.

## REFERENCIAS

- D'HAINAUT, L. (1985); "Objetivos didácticos y programación". Ed. Oikos-Tau, Barcelona.
- DOYLE, W. (1977); "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis", *Journal of Teacher Education*, 28(6), pp. 51-55.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1986); "El pensamiento del profesor y la innovación", en "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones", Villar Angulo, L.M. (Ed.), Ediciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- GARCÍA NADAL, R.; MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. Y ROMERO AYALA, F. (1992); "Un acercamiento al papel de los contenidos procedimentales en la enseñanza de las ciencias", *Investigación en la Escuela*, nº 17, pp. 31-38.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985); "Teoría de la Enseñanza y desarrollo del curriculum", Ed. Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988); "El Curriculum: una reflexión sobre la práctica", Ed. Morata, Madrid.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (1985); "Modelos de Enseñanza", Ed. Anaya, Madrid.
- LEMUS, L.A. (1974); "Evaluación del rendimiento escolar", Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987); "El pensamiento del profesor", CEAC, Barcelona.
- MARCELO GARCÍA, C.; MINGORANCE DÍAZ, P. Y SÁNCHEZ MORENO, M. (1992); "Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación-acción y apoyo profesional mutuo entre profesores" en "Los desafíos de las reformas escolares", Escudero Muñoz, J.M. y López Yáñez, J. (Coord.), Arquetipo Ed., Sevilla.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983a); "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en "La enseñanza: su teoría y su práctica", Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Ed.), Ed. Akal, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983b); "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción", en "La enseñanza: su teoría y su práctica", Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.), Ed. Akal, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992); "Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia", en "Comprender y transformar la enseñanza", Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., Ed. Morata, Madrid.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1986); "Didáctica General. 1. Objetivos y Evaluación", Ed. Cincel, Madrid.
- THYNE, J.M. (1978); "Principios y técnicas de examen", Ed. Anaya, Madrid.