

## Características de la institución y el aula

Desde el punto de vista edilicio, la escuela está en buenas condiciones. Cuenta con dos pisos, y en ellos, un sector antiguo y otro de construcción más reciente, donde se encuentra la biblioteca con una amplia sala de lectura, la sala de video, y de computación, y el aula que corresponde al curso donde realizaré las prácticas. Ésta última está ubicada en la planta alta, en un sector separado del patio donde se ubican otros primeros, al lado de la preceptoría.

El aula es nueva, tiene sus paredes limpias, decoradas con algunas láminas que los chicos dibujaron en lengua, un pizarrón amplio, ubicado al frente, en buenas condiciones, es luminosa, y, a pesar de tener sus ventanas sobre una calle transitada, los ruidos externos no afectan. Los bancos son dobles, pero pueden ser desplazados, dado que el aula es muy espaciosa ante el escaso número de alumnos

Estas condiciones permitirían trabajar con diversos materiales, contando con los recursos necesarios, sin que haya algún problema de infraestructura que interfiera.

Desde el punto de vista del clima institucional, pude observar que no existen excesivos controles sobre los alumnos y profesores, al menos como política concreta de los directivos, variando entonces la insistencia sobre esto en relación a la personalidad de cada miembro de la escuela.

Habiendo concurrido a dos turnos diferentes, observé que existe un mayor control del acceso, por parte de las porteras del turno mañana, tal vez porque los alumnos son mucho más numerosos.

Por otro lado, por experiencia directa, y a través de charlas con los preceptores, supe que los docentes faltan muy seguido, con lo cual los chicos ingresan a otros horarios, o pasan las horas “libres” en la escuela. Durante ellas, los alumnos tienen una amplia libertad de movimiento. Se los ve deambulando por la escuela, se les permite usar las computadoras... A pesar de estos largos tiempos de ocio, los alumnos se comportan correctamente, hablan en voz baja, y suelen pedir permiso para salir de las aulas, o “jugar a algo”.

En general no observé ningún tipo de problemas de conducta dentro de la escuela, y, por conversaciones con los chicos, esto no parece depender de las amenazas por sanciones disciplinarias, puesto que los preceptores y profesores no recurren a ellas, además de que los chicos no conocen siquiera cómo funciona el “régimen de convivencia”.

Si bien existe un centro de estudiantes, según lo que informaron los alumnos y los profesores, funciona en el turno mañana, a cargo de unos pocos chicos de los años superiores, sin contar con una representación de los distintos cursos. Los chicos, o bien no tienen idea de lo que el centro hace, o bien, se muestran enfrentados con él, por algunas situaciones que no compartieron.

Dentro de las aulas, tanto entre los diferentes cursos que observé, como en presencia de distintos profesores, no encontré prácticamente diferencias.

Los profesores no son puntuales, pero los chicos los esperan sentados en el aula, y a su ingreso los saludan correctamente. Las clases se desarrollan en orden, y más allá de los distintos comportamientos, los alumnos, atienden, hacen sus tareas, y trabajan en silencio.

Por todo lo dicho, puedo suponer que no existen injerencias por parte de los directivos sobre las actividades que ocurren dentro de las aulas. En éste sentido la autonomía de los profesores parece absoluta, lo que implica que tampoco existe un proyecto general sobre aprendizajes o comportamientos a los que todos deban apuntar.

## El grupo

El grupo de alumnos de 1° 1ª se compone de 10 mujeres y 7 varones. Conversando con los preceptores supe que 8 chicos habían abandonado a lo largo del año, y que 2 eran repetidores.

Dentro del aula se advierten claramente la existencia de varios subgrupos (lo mismo se ha observado en todos los cursos), cuyos comportamiento no varía entre las diferentes áreas ni profesores.

Los varones se dividen entre un grupo que asume el liderazgo, conformado por los repetidores y otro alumno, y otro grupo que prácticamente no se relaciona con el resto.

El primer grupo suele hacer sus comentarios en voz alta, dirigiéndose a todo el resto, es muy participativo durante las clases, y aunque en general se pueda observar una aprobación del resto sobre sus actitudes, a veces se ocasionan conflictos ante ciertos dichos despectivos en base a la falta de inteligencia de algunos, o a valoraciones negativas del origen de otros.

En el último se encuentran los chicos que tienen mayores problemas de atención y calificaciones, y un caso particular: un alumno de origen coreano, que casi no entiende el idioma. Este chico tiene todas las materias aplazadas. A veces copia del pizarrón, pero en general “juega”, favoreciendo la dispersión dentro del grupo. Este grupo se ubica sólo y adelante.

Entre las chicas existe una mayor comunicación, y son las únicas “itinerantes”. Las chicas que más relación tienen con el grupo de varones “líderes”, varían su ubicación entre la “fila” de los chicos, de un lado del aula, y la de las chicas, del otro, y son las que más pendientes están de las actitudes de estos chicos.

El resto de las chicas son más reservadas, y no podría decir que conforman un grupo. La mayoría está siempre atenta, hace todas las tareas, y se queda en los recreos a finalizarlas, pero sólo conversan entre ellas, en voz baja.

Hay otros dos casos particulares que mencionar: una alumna cuyo aspecto revela el seguimiento de la música “dark”, que muestra normalmente una actitud de desinterés respecto tanto a sus compañeros, como a sus profesores y las normas de la escuela, y otra que muestra ciertas dificultades para comprender los textos y las consignas, pero que, a diferencia de la mayoría, tiene muy buena disposición para consultar, intentar y preguntar varias veces.

Finalmente, he notado en la escuela, y dentro del curso, un alto número de alumnos de nacionalidad boliviana o descendientes de bolivianos, de escaso tiempo en el país. Si bien es un dato a tener en cuenta, dado que ciertos vocabularios y comportamientos están determinados tanto por la idiosincrasia de este pueblo, como por el tipo de recepción de su inmigración en el país, no he notado enfrentamientos importantes que puedan relacionarse con algún tipo de discriminación por parte de profesores o alumnos. Dentro de la escuela y el aula este hecho pasa prácticamente desapercibido. Tal vez tenga algo que ver en ello la aparente homogeneidad respecto a las condiciones socioeconómicas. Respecto a esto, siguiendo los comentarios de los profesores y preceptores, los chicos parecen provenir de hogares de trabajadores, con un pasar económico entre inestable o precarizado, aunque infiero que la situación no es desesperante, atendiendo que asisten a la escuela, compran algo para comer en los recreos y costean lo gastos de transporte y materiales.

## La modalidad de las clases

La modalidad de trabajo a la que los chicos están acostumbrados es muy similar, tanto entre cursos, como entre materias. Cuando se comienza a enseñar un tema, los profesores suelen hacer una pequeña exposición, en la cual, con mayor o menor éxito, solicitan a los alumnos que recuerden temas que han estudiado antes con ellos. Luego les ofrecen un texto corto y una guía de preguntas a resolver en clase. Por lo general los chicos leen y van contestando por su cuenta. No observé trabajo grupal propiamente dicho. Si bien a veces tienen un material para varias personas, cada alumno lo lee en silencio, y comienza, mayormente, a “copiar” sus respuestas. No habiendo normalmente ningún seguimiento, los alumnos pueden tomarse para estas actividades más de una clase, ya que, además, no se les pide que realicen tareas en su casa.

Conversando tanto con los profesores, como con los preceptores, se nota claramente una imagen “resignada” respecto a los chicos, que justifica su forma de trabajo. Los preceptores “perdonan las faltas”, y los profesores se adaptan a la idea de que los chicos no están interesados, ni tienen inteligencia suficiente. Entonces, tratan de no tomar pruebas escritas, porque los chicos no van a estudiar, no dar tareas, porque los chicos no las van a hacer, y no variar la complejidad o extensión de los materiales, porque los chicos no van a entender.

Interpretando esto desde el punto de vista de los niveles de aprendizaje que explica López Facal, diría que los profesores planean su estrategia, en base a la presunción de que los chicos sólo pueden alcanzar un nivel mínimo, y la suposición de que no vale la pena proponer un nivel de dificultad que conlleve “una integración mejor del alumno más avanzado, que puede sentirse más estimulado con ello, al tiempo que (permite) el desarrollo de de las capacidades cognitivas de los menos avanzados”<sup>1</sup>

Desde el punto de vista de los chicos, esto parece traducirse en la adopción del llamado *enfoque superficial* por parte de los alumnos. Tal como lo explica González, se dedican a “satisfacer los requisitos de la tarea”<sup>2</sup>. Así, ellos copian los párrafos que se encuentran debajo de los subtítulos que dan origen a las preguntas, y los enunciados que se dictan o escriben en el pizarrón. Pueden a lo sumo, memorizar esas hojas de la carpeta para responder las preguntas de la prueba escrita.

En la evocación de algún término, tema o concepto ya visto durante las exposiciones de los profesores, no parece seguirse una lógica de significatividad, por relación de los nuevos contenidos con los anteriores, sino que esto depende más bien de características y experiencias individuales que hayan influido en la fijación de los mismos.

Siguiendo a la autora mencionada, creo que el contexto de la situación de enseñanza-aprendizaje, no favorece la percepción de un sentido por parte de los alumnos. Aún en los casos donde los profesores se han preocupado por explicitar la importancia del aprendizaje de la temática o el procedimiento en estudio, relacionándolas, por ejemplo, con aspectos de la vida cotidiana o con las posibilidades en un futuro, este hecho no ha estado acompañado de una estrategia global que sea coherente con él. Entonces los chicos no son motivados a realizar el esfuerzo que implica encarar un enfoque profundo, y la forma de trabajo en general, no lo exige. Con esto chocan los intentos por incitarlos a reflexionar más profundamente. Los alumnos esperan las “instrucciones”, y realizan la actividad, y, en ciertos casos, por medio de preguntas significativas, pueden reflexionar, invocando experiencias y conocimientos, pero no parecen percatarse de su sentido, de su objetivo, con lo cual son incapaces de recuperar estas prácticas. Aunque los

---

<sup>1</sup> López Facal, R.: *Evaluación en Ciencias Sociales* en Armas Castro, X (comp.) *Enseñar y aprender historia en la educación secundaria*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, 1994, pág. 128

<sup>2</sup> González, E *Psicología del Desarrollo Humano* y Educativo, Material de educación a distancia. Modulo 2, UTN, pág 7

profesores “aconsejen” otro tipo de actitudes, en última instancia, los chicos saben que con el mínimo esfuerzo obtienen la calificación necesaria.

Esta falta de motivación hacia una actitud crítica hace que los chicos, como lo expone el texto del grupo Valladolid, tomen lo que dice la profesora o los textos “como algo definitivo, donde es verdad todo lo que se dice”, sin plantearse interrogantes sobre ello.<sup>3</sup>

Por último he observado también que las exposiciones siguen el ritmo de los chicos más avanzados o los más aplicados. El único momento en que se atienden las dificultades de los demás, es cuando se advierte una dispersión importante cuyo motivo es la falta de comprensión de los textos o consignas, pero no se toman decisiones sobre la estrategia en base a la percepción de estos problemas.

### Los conocimientos previos

Teniendo en cuenta lo dicho sobre la carencia de sentido de la situación de enseñanza aprendizaje, he tenido pocas oportunidades de verificar la presencia de conocimientos previos sobre los temas de la ciencia social y de manejo de sus procedimientos.

Los casos en que los chicos han elaborado algún razonamiento u opinión fueron aquellos en los cuales los profesores han proporcionado las ayudas necesarias, y que se trataban de temáticas cercanas a ellos por diferentes motivos.

En estas ocasiones, los chicos han podido establecer relaciones causales simples, en las que, aunque no manejaran múltiples factores, pudieron relacionar distintos aspectos de la realidad. Citaré como ejemplos las conclusiones de que el poder político depende de los que tienen poder económico, que según esto se cumplen o no los requisitos para tener una vida digna, y las leyes que lo disponen, que el cumplimiento de los requisitos para la existencia real del estado de derecho, como por ejemplo, la división de poderes, está emparentada con la corrupción y el peso de los distintos intereses.

La formulación de estos razonamientos fue, en todos los casos, de forma oral, y con “sus propias palabras”, aunque si algunos de los términos habían sido recientemente estudiados, podían incluirlos. Al momento de escribir estas mismas conclusiones, o dar ejemplos sobre ellas, los chicos se remitieron casi estrictamente a lo que decían textualmente los materiales. Hay que considerar que, en general, si las afirmaciones que hacían eran “correctas” no se pedía argumentación y si eran incorrectas, se corregían, a veces apelando a los textos, o a temas que ya se habían estudiado, pero sin pedir que expliquen en base a que la sostenían.

Respecto a la contextualización de los temas tratados, esta es manejada por los chicos cuando pueden relacionarla con experiencias propias o hechos actuales que tienen presentes, por sugerencia de los profesores, o por ejemplificaciones que les van surgiendo durante la exposición, pero no realizan actividades donde puedan aplicar las ideas y conceptos aprendidos. Por ejemplo, han estudiado el estado de derecho, con un texto que contenía definiciones y características, pero no hubo oportunidad para trabajar en profundidad, tal vez casos reales donde se perciba si se respetan las condiciones, si está ausente o en peligro alguna de sus características.

Si bien los chicos muestran la capacidad de establecer similitudes y diferencias entre los temas que estudian, siguiendo el ejemplo anterior, tampoco han podido estudiar en forma aplicada, como sería un gobierno donde no rige el estado de derecho. Es decir, todas las explicaciones vienen dadas en los textos, sin ejemplos y sin actividades de aplicación, y, cuando en los diálogos del grupo total, llegan a realizar algunas de estas

---

<sup>3</sup> Grupo Valladolid, *La comprensión de la historia por los adolescentes*, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid, 1994, pág. 199

comparaciones, no quedan fijadas, porque no se sienta por escrito, para ser recuperadas (teniendo en cuenta lo dicho sobre el enfoque superficial adoptado).

Si siguiera el recorrido que construye M Priestley sobre el desarrollo del pensamiento crítico, tendría que sostener que los chicos practican procedimientos propios de los distintos niveles de comprensión del camino que propone, pero no se le han presentado normalmente estrategias que los ayuden a organizar coherentemente estas experiencias. Esporádicamente, y sin explicitaciones sobre los procedimientos que realizan, los chicos pueden establecer hipótesis y relaciones avanzadas, pero sin percatarse de los procedimientos y conocimientos que pusieron en juego para que estas sean posibles. Mucho menos han tenido oportunidad de aplicar en distintos contextos, una misma habilidad. Todo esto hace que, cada vez que se requiere que efectúen alguna de estas operaciones, los chicos se sientan con las mismas dificultades de la primera vez, sin poder recordar las acciones realizadas, dado que estas, nunca fueron fijadas. Esto explica porqué, a pesar de haber logrado avanzar, por ejemplo durante la exposición sobre la reflexión de un tema, cuando se sientan a escribir sobre él, no evocan esta habilidad, y retoman la copia literal de lo que dice el texto como si nunca lo hubieran comprendido. Es decir, considero que el problema no es que los chicos no puedan comprender lo que se les enseña, lo que leen, lo que escuchan, sino que, no tienen la oportunidad de practicar las habilidades que necesitan desarrollar para hacerlo, y cuando efectivamente lo logran, no cuentan con el apoyo docente para poder reflexionar sobre los pasos que recorrieron para llegar a este resultado satisfactorio y compararlo con otras formas de trabajo que les resultan inútiles.

#### El problema del Acto por “La Noche de los Lápices”

Decidí analizar esta cuestión por separado, porque es de una importancia crucial respecto al desarrollo de mis prácticas, y ha sido casi la única oportunidad de constatar la información que los chicos tienen respecto a una problemática social, que, además, se encuentra en relación directa con el tema que voy a enseñarles.

El 16 de septiembre se realizó en la escuela un acto de recuerdo por “La Noche de los Lápices, organizado por el Centro de Estudiantes. Previamente, mientras estudiaban el estado de derecho y el golpe de estado, los chicos conversaron con la profesora sobre los carteles que anunciaban el acto. Mostraron curiosidad e interés, y se sintieron notoriamente implicados en el tema, a raíz de las anécdotas que recordó la profesora sobre su vida cotidiana, caminando en las puertas del “Olimpo” y especialmente sobre la desaparición de alumnos de la escuela, incluido un asesinato de un alumno en el mismo hall de la escuela. Preguntaron porqué había sucedido esto, mostraron tener cierta información sobre lo que ocurría durante la dictadura, y conversaron sobre la forma de participar que llevaba adelante el Centro de Estudiantes haciendo el acto. Respecto a esto, nuevamente, se limitaron a preguntar y a comentar lo que sabían, pero no emitieron opiniones al respecto.

Conversando con la profesora supe que el acto se desarrolló sin inconvenientes en el turno mañana, con participación de ex desaparecidos, y padres de los chicos desaparecidos de la escuela, y se descubrió en la puerta una placa con los nombres de tres alumnos desaparecidos. En ese momento, un vocero de una asociación relacionada con las víctimas de la represión, o la defensa de los derechos humanos, acusó al jefe de preceptores del turno tarde de haber sido un represor, y exigieron que se lo denuncie y se lo separe de su cargo. Esto provocó la sorpresa de los presentes, y la indignación del Centro de Estudiantes.

Más tarde, cuando comenzó el acto para el turno al que pertenece este curso, una alumna de la escuela volvió a hablar del tema, miembros de las asociaciones entraron a la escuela y junto con el centro, pasaron por las aulas, anunciando que la escuela estaba tomada.

El clima en la escuela está tenso desde entonces, dado que sus miembros se encuentran en debate sobre que hacer respecto a este preceptor, circulando petitorios para que firmen docentes y preceptores, a favor de la denuncia y la investigación de esta persona, por untado, o para respaldarlo, por el otro.

Conversé entonces con los chicos para ver qué sabían y qué opinaban de todo esto, y ninguno de ellos mencionó este incidente. Ellos decían que los chicos del Centro hicieron lío, y que habían estado todo el viernes en el patio, en hora libre. Evidentemente, la situación caótica que se había generado, desvirtuó el sentido inicial del acto, qué pasó a ser una anécdota frente a esta situación.

Estuve en esos días en la escuela, antes y después del incidente, y no observé cambios algunos en la rutina respecto a los alumnos. Ellos quedaron excluidos de esta situación, y, considero que de alguna forma, esto habla de varios aspectos que deberé tener presente a la hora de desarrollar el tema de los derechos humanos y el terrorismo de estado. Por un lado, deberé tener presente la posibilidad de incomodar a ciertas personas con mis clases. Por otro lado, tengo que buscar, por medio de mi estrategia, la forma en que los chicos valoren el derecho a saber qué ocurre a su alrededor, y la necesidad de interesarse y participar, como requisito para la defensa de sus propios derechos. Trabajaré un tema al que, a pesar de su aparición constante en los medios y en las calles, además de los programas de reflexión lanzados por el ministerio de educación, y la secretaría de la Ciudad, en el año del 30 aniversario del golpe, no se le ha dado la importancia social que tiene, ni se ha trabajado específicamente, siquiera en las materias sociales que podrían hacerle un lugar sin perder la continuidad de los contenidos.

Lo reciente de este acontecimiento seguramente ayudará a captar el interés de los chicos, y espero lograr que planteen sus dudas y opiniones, a través de las sucesivas actividades que proponga, lo cual ayudará a que el tema resulte efectivamente significativo para los chicos, tanto por anclarse en una experiencia directa, como en una cuestión que la sociedad considera relevante para construir su futuro.

#### **ANEXO:**

Decidí completar el diagnóstico en un ítem independiente con las cuestiones que considero más relevantes a partir de lo que he observado durante mis clases.

- Respecto a las cuestiones institucionales, hubo una modificación de las relaciones entre los distintos actores, a partir de los hechos ya comentados sobre el acto de la Noche de los Lápices.

Por un lado, los alumnos comenzaron a movilizarse y a plantear una organización formal del Centro de Estudiantes, participando ahora si, dos alumnas de mi curso como delegadas, con lo cual, los chicos empezaron a informarse e interesarse más sobre lo que ocurría en la escuela. A partir de ello buscaron contactarse con chicos de otras escuelas experimentados en el tema y denunciaron amenazas constantes por parte de la escuela, y de personas desconocidas que los interceptaron en la calle.

Por otro lado, el plantel de profesores se dividió entre quienes instrumentaron la denuncia contra el jefe de preceptores ante el gobierno de la Ciudad, y apoyaron a los alumnos, y los que prefirieron no opinar, o desmintieron la acusación. Los directivos del establecimiento sólo se ocuparon de “normalizar” la situación, apoyar la continuidad del funcionario, a pesar de estar siendo investigado, y “recomendar” telefónicamente a los padres de los alumnos más movilizados, que controlaran las acciones de sus hijos.

Naturalmente ciertas condiciones de trabajo fueron modificadas. Los profesores que tenían planeados trabajos y proyecciones para trabajar la temática de la Noche de los Lápices desistieron en sus proyectos, y la observación del video que llevé sobre el tema dependió de no informar el motivo por el cual se reservaba la sala de video.

- En cuanto a la modalidad de las clases durante mi práctica, noté importantes diferencias.

En primer lugar, todo lo comentado favoreció sin duda la captación del interés de los chicos ante las temáticas que trabajamos, y en particular, influyó en su relación conmigo. Los chicos me comentaron cada novedad y me acercaron la información que les llegaba, creo que apreciando mi interés por lo que estaba pasando.

En cada debate sobre las temáticas del terrorismo de estado y la dictadura de 1976, los chicos aportaron sus comentarios, relacionándolas con lo que ocurrió en la escuela y lo que se veía en los medios respecto a Etchecolatz y Julio López, y creo que esta actitud fue favorecida no sólo por la actualidad que habían adquirido los temas, sino por la seguridad que sintieron para participar a partir de las conversaciones que tenían conmigo.

Siguiendo los comentarios realizados anteriormente en este punto, considero que, a partir de una propuesta distinta de mi parte, hubo una respuesta distinta de parte de ellos.

Los chicos trabajaron mucho, realizaron las actividades “sin perder tiempo”, y fueron mucho más participativos. A su vez, elaboraron respuestas y comentarios, tanto en forma escrita, como oral, sin recurrir a la copia textual.

Creo que la motivación de los chicos fue una respuesta a mi motivación. Los chicos notaron que a mi me interesaba escucharlos y que las clases no tenían sentido sin su trabajo, y estuvieron dispuestos a aprender a trabajar de esa manera.

Si bien al principio los comentarios eran del tipo: “ese tema es difícil”, “esta actividad es muy larga”, “esto hoy no lo podemos terminar”, los chicos trabajaron bien, se dieron cuenta de que sabían más de lo que creían, y por ello estuvieron dispuestos a esforzarse para resolver las actividades “nuevas”, superando las dificultades que les presentaba una forma de trabajo muy distinta a la habitual. Por eso, llegado el día de la evaluación, ninguno hizo comentarios sobre su longitud, a pesar de que yo misma dudaba que el tiempo disponible fuera suficiente; ni sobre la dificultad de las consignas, a pesar de que no les permitía resolverlas “copiando” los textos que tenían.

Creo que el punto más influyente para este cambio actitudinal fue el tipo de relación planteado, y mi actitud con ellos. Sacarlos del marco de desinterés mutuo, es decir, de un profesor convencido de que los alumnos no tienen nada para decir, ni capacidad para aprender, al que los alumnos se acomodaban respondiendo con un esfuerzo mínimo, con el único interés de obtener una nota suficiente fue suficiente. Propuse una modalidad de trabajo donde era necesario atender, entender y elaborar y puse la atención sobre lo que ellos sabían, hacían y decían. Ese sólo hecho les abrió un lugar donde adquiriría sentido el esfuerzo y el aporte, y esto repercutió no sólo en su aprendizaje sino en las relaciones dentro del aula. Por un lado, los alumnos comprendieron la utilidad y la importancia de trabajar en grupo con sus compañeros y por ello estuvieron dispuestos a hacerlo, y por otro, la relación conmigo también fue diferente. Hubo alumnos a los que les conocí la voz recién en mis clases. Contrariamente a lo que había observado me saludaban por los pasillos, me contaban cosas de la escuela, me consultaban una y otra vez ante las dificultades o dudas. Quiero dejar en claro que no considero esto un producto de una relación afectiva, sino una devolución al respeto y la confianza que les tuve a ellos.

### **Bibliografía consultada:**

- Grupo Valladolid: Cap. 5. Conclusiones finales en *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid, 1994.
- González, Elsa: Unidad IV, Aprendizaje y Unidad V, Teorías del aprendizaje (selección) en *Módulo 2 Psicología del desarrollo educacional*, Carrera del Profesorado en disciplinas industriales. Modalidad a Distancia. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, UTN, Buenos Aires, 2000.
- López Facal, R.: Evaluación en Ciencias Sociales en Armas Castro, X (comp.) *Enseñar y aprender historia en la educación secundaria*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, 1994
- Priestley, Maureen: *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*, Ed. Trillas, México, 1996. (selección)