



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Batista, Alejandra

Enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas y cooperativamente



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Batista, A., Fruniz, M. G. (2018). *Enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas y cooperativamente. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente. Formación docente al debate: (de)construcción de sentidos, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2070>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

IV Jornadas de Formación Docente

Formación docente al debate: (de)construcción de sentidos

17 y 18 de septiembre de 2018

Comisión 8: Educación de Jóvenes y Adultos

Título del trabajo: Enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas y Cooperativamente.

Autoras: Alejandra Batista, M. Gabriela Fruniz

Pertenencia Institucional: ninguna

Correo electrónico: alemercebatista@hotmail.com; mariafruniz@hotmail.com

Resumen: El presente trabajo relata una experiencia innovadora experimentada en la Asignatura Prácticas del Lenguaje de 3er. Año Secundario. Recurre a enfoques pedagógicos como la enseñanza en la diversidad, el aprendizaje por competencias y el aprendizaje cooperativo. Propone, además, la utilización de variados recursos audiovisuales y digitales.

Palabras claves: diversidad, aulas heterogéneas, aprendizaje cooperativo, competencias, proyecto.

Enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas y cooperativamente.

Siendo parte del colectivo docente del Instituto Secundario Esteban Echeverría de la localidad de Munro, Pcia de Buenos Aires e inaugurando el nuevo siglo, sentimos la necesidad de mejorar nuestra escuela.

L@s nuev@s alumn@s, esas nuevas adolescencias y juventudes, nos interpelaban y nos exigían, más expresa o silenciosamente, recorrer un camino de innovación pedagógica que acercara a la institución escuela a una inserción social más eficaz y más alejada de las ficciones atemporales llenas de sinsabores que nos empeñábamos en sostener.

La Dirección de la escuela convocó al cuerpo docente a asumir los desafíos que suponía profundizar su democratización. La investigación acerca de las nuevas propuestas y enfoques pedagógicos decantó en la implementación de algunos de ellos. Así, comenzamos a aprender y a experimentar en el aula con el aprendizaje por competencias, la enseñanza para la diversidad, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos y en base a problemas, la evaluación formativa, las comunidades de aprendizaje.

El presente trabajo propone acercarnos a una experiencia pedagógica referida a la Lengua y a la Comunicación y diseñada desde la concepción de la enseñanza en la diversidad, el aprendizaje cooperativo y por competencias que tuvieron lugar en la asignatura Prácticas del Lenguaje de 3er. Año del Secundario.

Según Anijovich, R. (2005), el enfoque de la diversidad en educación, supone un nuevo modo de mirar las escuelas a la luz de valores democráticos. El mismo encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, entendiendo que son la dimensión teórica y práctica de una misma perspectiva pedagógica.

Considerada la diversidad como una condición inherente al ser humano y por lo tanto un valor a respetar, entiende que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos que van conformando sus “condiciones de producción” como sujeto. Lo diverso no es entendido como un obstáculo individual que requiere, en muchos casos, una atención especial y personalizada para reducir la dificultad; por el contrario se trata de una concepción nueva en relación a los procesos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, el desafío del campo educativo es encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario contemplar variados puntos de partida para encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicancias.

Tal como expresa Philippe Perrenoud, en referencia a la enseñanza de la lengua y la diversidad-tema que nos ocupa- pero extensible a cualquier campo, acordamos con que no todos los alumnos de un aula tienen la misma relación con la lengua y la comunicación como instrumento de poder, de integración en el grupo, de acción sobre lo real; no todos los alumnos tienen motivos semejantes para implicarse en los mismos debates, cuentos, tipos de texto, etc.(depende en parte de las diferencias culturales entre clases sociales o entre familias como de la diversidad de personalidades y maneras de ser en el mundo); individuos diferentes no movilizan los mismos recursos para resolver problemas similares; luego, no hay razón para postular una sola forma de aprender a leer, argumentar o elaborar un texto. Ese modelo debe ser plural.

Todas las personas pueden aprender, pero para que eso suceda, los estudiantes

necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes a su medida que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales, superar sus dificultades y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad. Es nuevamente Philippe Perrenoud(1996) quien nos recuerda que si se brinda la misma enseñanza a alumn@s con capacidades , recorridos educativos y entornos culturales diferentes es posible que se mantengan las desigualdades entre ellos e incluso que aumenten.

Para llevar adelante este propósito se entiende que es entonces necesario presentar a l@s alumn@s situaciones concretas de aprendizaje en las cuales creen y desarrollen competencias que permitan enfrentar con dignidad, sentido crítico, inteligencia, autonomía y respeto al prójimo las diversas situaciones de la vida cotidiana.

El equipo de trabajo de “Aulas heterogéneas” de la Universidad de San Andrés arroja luz sobre alguno de los aspectos importantes del enfoque y nos propone una serie de lineamientos para abordar el diseño de actividades áulicas. A saber:

Es preciso educar “CON SENTIDO”. Tiene sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado.

Una “ESTRATEGIA CON SENTIDO” empleada por el docente propone algún desafío/ problema/pregunta; propone desempeños: hacer y pensar; enfoca los contenidos nodales/ profundos/ con diferentes puntos de vista/enfoques/autores; ofrece opciones; incluye habilidades de pensamiento y habilidades metacognitivas; combina variedad de recursos; lleva al alumno a movilizar saberes, apelando a sus intereses; le permite contextualizar sus saberes; remite a una reflexión sobre los saberes: ¿Cómo están contruidos?¿Quiénes los producen?

Para generar una “ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA”, aquella que moviliza al aprendiz, lo invita a ponerse en movimiento y otorgarle sentido a lo que aprende, harán falta **CONSIGNAS de trabajo “AUTÉNTICAS”** (referidas al “mundo real”) y **“SIGNIFICATIVAS”** serán aquellas que otorguen al estudiante un papel activo, y ser creador de nuevos saberes; le exijan utilizar distintas fuentes de información y recursos variados; posibiliten distintas respuestas correctas – que permiten la realización de variados productos, exponentes de aprendizaje; sean relevantes para el universo de los alumnos, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales; permitan establecer relaciones con los conocimientos previos, integración con conocimientos anteriores; estimulen el desarrollo del pensamiento en muchas direcciones formuladas explicitando claramente y en términos de los procesos de pensamiento qué debe llevar a cabo el alumno; esté anclada en un contexto; estimulen interrelaciones con otros campos del saber; posibiliten la autoevaluación y la reflexión, que el alumno pueda evaluar y reflexionar acerca tanto de los procesos como del producto de su aprendizaje; planteen al alumno la necesidad de programar y organizar su propia tarea; permitan al alumno elegir modos, procedimientos, recursos, interlocutores, fuentes de información; se relacionen con algún problema del el mundo real; posibiliten el trabajo en equipo, favoreciendo así la variedad de enfoques y perspectivas como una mayor comprensión; favorezca la interacción social variada: trabajo individual, en grupos, con los docentes; tiempo flexible para para su realización.

Por otra parte, es importante destacar que para construir una buena consigna orientada

a generar aprendices autónomos, es necesario definir los perfiles de aprendizaje de l@s alumn@s (teniendo en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples). De igual forma, habrá que considerar los estilos cognitivos de l@s alumn@s. Los inadecuados (ser impulsivo, rígido, no persistente, por ejemplo) pueden ser modificados si el docente pone en marcha dispositivos pertinentes; los tipos de contenidos: básicos, de ampliación, de profundización (permiten establecer relaciones con otros campos del saber), la *tarea* a realizar, especificando el o los tipos de producción que deben desarrollar; la *finalidad* perseguida, aclarando el objetivo de dicha tarea, los entornos en los que tendrá lugar (¿Dentro o fuera del aula?); los *procedimientos* a utilizar, precisando limitaciones o dando pistas sobre otros usos posibles; el *tiempo* disponible para la realización de la tarea, considerando un uso flexible según ritmos de aprendizaje; los *recursos* y elementos a utilizar, y si son obligatorios u opcionales; la *modalidad individual o colectiva* del trabajo (tipos de agrupamientos), si es un compuesto de ambos, si hay una conformación previa de los grupos o se deja librado a la elección de l@s alumn@s; el *margen de libertad que manejarán* y sobre qué aspectos pueden tomar decisiones (consignas obligatorias y optativas).

Estas propuestas innovadoras sugieren, generalmente, trabajos cooperativos considerados como un tipo de enseñanza donde se organizan los grupos heterogéneos para realizar tareas académicas trabajando unos junto a otros (cooperativamente) acompañados por un/a docente que ejerce un rol activo. La cooperación consiste en trabajar juntos para obtener objetivos comunes y cada uno es tan responsable del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Tres conceptos resultan centrales en estos métodos: las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito para todos los miembros de un grupo (Slavin, 1999). El aprendizaje se construye si el alumno se siente involucrado como actor social activo en presencia de otros necesarios para transitar el proceso de apropiación de conocimientos.

Es importante destacar además que, este abordaje permite a l@s alumn@s desarrollar competencias transversales cuando aprenden a pensar, investigar, a resolver problemas, a argumentar, a desarrollar habilidades expresivas tanto de forma oral como escrita, a integrar y aplicar sus conocimientos y habilidades, incorporar el uso de nuevas tecnologías a la elaboración de propuestas utilizando recursos audiovisuales, a escuchar y asimilar otros puntos de vista, a convivir en las diferencias. Entendemos por “competencia” a

“un saber hacer con conciencia del impacto de ese hacer” o “un procedimiento internalizado que incorpore conocimientos conceptuales y que esté en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento, al tiempo que permita resolver un problema material o espiritual, práctico o simbólico, haciéndose cargo (el sujeto) de las consecuencias” (Braslasky, 2001:241).

Los diseños respaldados por los fundamentos antes explicitados suelen presentarse en forma de proyectos. Consideramos que un proyecto puede ser definido como “un conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares”. En el proyecto siempre hay un “para qué” (objetivos) legítimo que carga de sentido el aprendizaje y moviliza algún interés de los alumnos ya que se relaciona con cuestiones vitales. En este sentido, apunta a contrarrestar una carencia y representa un problema a resolver motorizado por la necesidad de aprender en el marco de una sensación de bienestar (Alganaraz, 1998:2).

La experiencia que describiremos a continuación presenta la modalidad de “Menú”, emulando la carta de un restaurante.

El discurso apelativo: ¿publicidad o propaganda? Profesora Alejandra Batista

Frente a la necesidad de enseñar el discurso apelativo, se me plantea el dilema de cómo hacerlo para que los alumnos y alumnas del tercer año de la Escuela Media, en el espacio curricular de Prácticas del Lenguaje, puedan acceder a pensar y reflexionar sobre la historia de la publicidad, sobre los mensajes subliminares que aparecen en los anuncios publicitarios, sobre los valores y disvalores de este discurso y sobre las diferencias entre publicidad y propaganda. Para abordar más fácilmente el tema, se me ocurrió presentarles un proyecto, pero de una manera diferente. Para motivar la participación de todos, se les propuso, en primer lugar, conocer qué son las inteligencias múltiples.

Así es que en la pizarra se les presentó el diagrama del Dr. Howard Gardner – autor de la Teoría de las inteligencias múltiples, año 1983-, en el cual se considera que el ser humano tiene distintas inteligencias que se desarrollan de diferente manera. Hubo una pregunta disparadora: Quién es más inteligente: Einstein o Messi, Dalai Lama o Mozart? Se solicitó a l@s alumn@s que cada uno se identificara con dos de ellas, siguiendo el tipo de habilidades y gustos personales. Así cada uno de los alumnos se entusiasmó con este diagrama y buscó verse reflejado en algunas de estas inteligencias (lingüística, lógico- matemáticas; espacial, naturalista, musical, corporal, intrapersonal e interpersonal) . Hubo quien comentó que era más interesante agruparse así, porque algunos eran más habilidosos en el dibujo, otros, en la escritura, otros en la creatividad, y cada uno pudo dar su parecer.

La consigna dada fue elegir dos inteligencias con las cuales se sintieran identificados y pusieran su nombre.

Recogí cada una de esos papelitos y armé los grupos mezclando las inteligencias. Por lo tanto se conformaron cinco grupos de cinco alumnos, en forma heterogénea. Pero dándoles a cada uno un rol. Ellos se postularían para aquéllos en los que se sintieran más cómodos:

El que reparte las tareas y es el interlocutor frente a la profesora, en el proceso del proyecto: el referente.

El que trata de organizar la información y construir el esquema de trabajo: realizador práctico.

El que trata de solucionar los problemas o conflictos (analiza la situación del grupo): el gestor.

El que incita a la acción o al trabajo: motor emocional.

El que da ideas o sugerencias: el creativo

Así pues todos se insertaron en un grupo de trabajo.

Emprendimos la segunda parte.

Siguiendo este enfoque de trabajo en aulas heterogéneas, les propuse continuar con

el proyecto. Les expliqué que íbamos a aplicar un “menú”. Tendrían que elegir cada uno una propuesta diferente para avanzar en su concreción. Nuevamente los sorprendí, ya que esperaban que yo les dijera lo que tenían que realizar. Les conté que en un menú los participantes pueden seleccionar lo que quieren comer; pues bien, en esta actividad podrían elegir lo que quisieran hacer. Es más, podrían elegir según sus intereses una entrada, un plato principal y un postre.

Otra vez la sorpresa ante la posibilidad de elegir.

La carta de menús fue la siguiente:

La entrada se relacionó, especialmente, con el marco teórico del discurso apelativo, que figuraba en su cuadernillo áulico de Prácticas del Lenguaje. Se les dio para elegir las siguientes posibilidades:

Construcción de un crucigrama con los temas teóricos. El grupo lo realizaría con las referencias correspondientes y se los entregarían a sus compañeros, que en este caso formaban el auditorio, para que pudieran resolverlo. Luego se dispondrían a corregirlo

Realización de un cuestionario de doce preguntas. El grupo que hubiese elegido esta entrada, se lo entregaría al auditorio y cada uno tendría un tiempo para poder contestar las preguntas. Luego se procedería a su corrección.

Construcción de una sopa de letras, en las que estuvieran todas las palabras relacionadas con el discurso apelativo, tanto en horizontal, vertical y diagonal.

En cualquiera de estas entradas los temas a abordar fueron: concepto de publicidad y de propaganda, clases de tramas, canales de distribución, concepto de target, recursos expresivos, logotipo, isotipo e imagotipo, funciones del lenguaje, conceptos de denotación y connotación.

La mayoría de los grupos eligió el crucigrama y la sopa de letras.

En cuanto al plato principal, se les propuso las siguientes actividades:

Una campaña de propaganda para mi barrio: ante los problemas que se tendrían que solucionar en el barrio, una posibilidad es que se realice una campaña de concientización para tener las veredas limpias. ¿Cómo se podría lograr? Pensar en qué tipo de afiches se pueden hacer, dónde, para quiénes, cómo se llevaría a cabo. Deberían buscar fotos, eslogan, imágenes del problema y de la solución propuesta a partir de los afiches.

Un producto para nosotros, los adolescentes: Una empresa llamada Modelos para jóvenes, quiere publicitar algún producto nuevo para el verano. Por lo tanto se necesita inventar un producto destinado exclusivamente para esa franja etaria. El grupo que seleccione este plato tendría que:

elegir un producto innovador.

presentarlo con todas las ventajas posibles para lograr convencer al receptor.

Hacer una publicidad para un medio audiovisual, con música y eslogan.

Por último realizar una ficha con todas las características de esta publicidad: recursos, canal de distribución, trama, eslogan, logotipo y su fundamentación.

Historia de la publicidad: un equipo de investigadores fue convocado para dar una charla en una universidad. Presentarán la historia de la publicidad en una línea de tiempo, a través de imágenes. Los equipos que elijan esta actividad deberán realizar los siguientes puntos:

Investigar sobre la historia de la publicidad gráfica: sus orígenes, y evolución. Se puede elegir alguna marca y su desarrollo. Ej. Coca – Cola.

Luego a través de imágenes hacer la línea de tiempo. Especialmente observar si hay cambios en los estereotipos sociales. Se deberá presentar en un power point, frente al auditorio.

Cada grupo lo explicará en forma oral.

Ante estas propuestas de platos principales diferentes, los grupos eligieron: dos, la primera actividad, dos, la segunda y uno solo la última. Les causó placer el hecho de poder elegir la actividad, según sus posibilidades y habilidades. En su desarrollo hubo avances y retrocesos, ya que se producían algunas confusiones conceptuales, que hubo que corregir. Sin embargo, el proceso continuó.

Por último, llegamos al postre. En esta última parte tenían que realizar una muestra fotográfica sobre el proceso de construcción del producto final del proyecto. Cada foto mostraría cómo se llevó a cabo toda la propuesta, su creación, no la participación individual de los alumnos. Las fotos tendrían que ser el fiel reflejo de todo el proceso y dar cuenta de cada una de las etapas.

Así llegamos al momento de mostrar el producto de cada grupo.

Todo el proyecto se desarrolló en el transcurso de dos meses, en los cuales se fue haciendo el seguimiento del trabajo, grupo por grupo, a partir de lo que cada uno de los referentes informaba. Solo se dirigían los referentes de cada equipo para hablar con la docente. Se aclaraban las dudas y se les realizaban sugerencias para perfeccionar el producto. La presentación del producto final de cada uno se hizo en cuatro encuentros de dos horas reloj, aproximadamente, en las que participaron todos los alumnos de cada uno de los grupos.

Finalmente se realizó la evaluación de cada grupo, a partir de la tabla de criterio, con la rúbrica correspondiente, que cada uno, por supuesto, ya conocía. Oralmente se hizo una autoevaluación para determinar cuáles áreas o propuestas encontraron más desafiantes y cuáles más fáciles.

TABLA DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN

	Muy bien (9-10)	Bien (8-7)	Regular (6-5)	Mal (4-3-2-1)
	Cumplimiento en tiempo y forma en todos los registros	Demoras en una entrega	Demoras en dos entregas	Incumplimientos repetidos

Producto creativo e innovador	Presentación de un producto nuevo, diferente, con todas las características pedidas	Presentación de un producto con algunas de las características pedidas.	No	Sin presentar
Escritura según la normativa en los informes	Sin faltas de ortografía, respetando la normativa	Solo errores de tildación y del uso de mayúsculas	Errores en ortografía, tildación, uso de mayúsculas	Desconocimiento de la normativa vigente.
Producción textual	Coherente. Cohesivo. Adecuado	Coherente Adecuado. Sin cohesión	Sin coherencia, ni cohesión.	No cumple con las propiedades del texto informativo
Actitud para la presentación oral del proyecto	Fluidez en las ideas. Interacción adecuada. Uso del vocabulario	Interacción adecuada. Uso del vocabulario	Falta de fluidez. Vocabulario muy pobre	No se presenta el producto final
Dominio del contenido	Dominio completo del contenido del proyecto, tanto individual como grupal	Buen dominio del contenido pero solo grupal	Regular dominio del contenido sin	Mal dominio del contenido. Errores de conceptos

FICHA DE SEGUIMIENTO

Grupo:

<u>Actividades</u>	<u>Fortalezas</u>	<u>Debilidades u obstáculos</u>	<u>Fecha</u>	<u>Firma Profesora</u>

Referente del grupo:

Alumnos y rol de cada uno:

BIBLIOGRAFÍA

Algañaraz, Omar, "Proyectos en el aula", Ediciones Organización escolar San Miguel, Pcia de Buenos Aires.

Anijovich, R. et al (2005) "Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas", Fondo de Cultura Económica, Bs As.

Anijovich (2014), "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas", Buenos Aires: Paidós.

Braslavsky, C. (2001). La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos [Secondary education: changeable or immutable? Analysis and debate of the contemporary European and Latin American process]. Buenos Aires: IIEP.

Braslavsky, C. (2001) "Los procesos contemporáneos de cambios en América Latina: análisis de casos en América del Sur", Santillana, Bs. As.

Camilloni A. y otros (1998) "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo", Paidós Educador, Buenos Aires.

Charlot, B. (2007) "La relación con el saber", Zorzal.

Corea, C. y Lewkovich, I. (2004) en "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas", Paidós, Buenos Aires.

Cornu, Laurence (2004), "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Buenos Aires, Noveduc- cem.

Dunn, K. E., and Mulvenon, S. W. 2009. "A critical review of research on formative assessment: Limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education". *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps) (2010) "Educar: saberes alterados", Ed. Del estante en referencia a la obra de J. Rancière (2004) "El maestro ignorante".

Gardner, H. y Wolf, D. (1989) "Las inteligencias múltiples van a la escuela. Implicancias educativas de la Teoría de Inteligencias Múltiples. Investigaciones educativas." [Http://www.edc.org/cct/octhomeltreportsTr4.html](http://www.edc.org/cct/octhomeltreportsTr4.html).

Gvartz, S.; Abregú, V.; Grinberg, S. (2009) "La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía" "De la pedagogía por objetivos a la pedagogía por competencias" Cap. "El mundo del trabajo en la escuela", 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Merlo Pontì, Maurice (1945) "Fenomenología de la percepción".

Perkins, D. (1998) "La escuela inteligente", Gedisa.

Perrenoud, P. (1995) *“La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec.”* Paris : ESF, 3e éd. 2005.

Perrenoud, P. (1996) “La construcción del éxito y del fracaso escolar”. La Coruña, Fundación Paideia , Madrid, Ediciones Morata, Tercera Edición 2001.

Perrenoud, P.(2006) “El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar”, Popular, Madrid.

Perrenoud, P. (2008) “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas” Buenos Aires, Colihue.

Scriven, M. (1967), “The methodology of evaluation”. En R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNa

(PDF) *Formative Assessment: Getting the Focus Right*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/248940867_Formative_Assessment_Getting_the_Focus_Right [accessed Jul 24 2018].

Slavin, R.E. (1999), “Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica”, Buenos Aires, Aique.

Stigler, J. y Hiebert, J.(1997) “Understanding and Improving Classroom Mathematics Instruction: An overview of the TIMSS Video Study”, *Phi Delta Kappan*, Sept , pp. 19-20 citado en Black y Wiliam” *Inside the Black Box: Raising satandards Through Classroom Assesment*”.

Sitio Web:

Sitio de Aulas Heterogéneas: www.aulasheterogeneas.org., Acceso julio de 2018.