

# Artículo Original

## De la evaluación y la teoría de sistemas<sup>1</sup>

José Federico Agudelo Torres<sup>2</sup>, Ángela María Roldán Arroyave<sup>3</sup>

*“Y evalué tantas cosas en mi corazón,  
que olvidé evaluar mi corazón para tantas otras cosas”  
Agudelo, 2012*

### ● Resumen

La pregunta acerca de la evaluación es también la pregunta sobre el conocimiento. En ella, no sólo se verifica, se mide y hay equilibrio, ya que su naturaleza no se limita necesariamente a estas acciones, pero también puede adoptar posiciones y concepciones del conocimiento más generosa. Por lo tanto, re-significando el ejercicio de evaluación, el acto de evaluación y las connotaciones de tal acción nos permite ensanchar las fronteras epistémicas en el que percibimos su despliegue en la escuela. Las relaciones que se establecen entre los que cuestionan y los que están en duda, entre los que participan como testigos y las otras personas que se encuentran al final de los arquitectos de la Ley de evaluación, no son, sin duda, las relaciones lineales. La pregunta por el destino de todos los que de una u otra manera son parte de la evaluación, demuestra el carácter sistemático del mismo acto de evaluación, y en el ejercicio constante de evaluar y autoevaluarse.

**Palabras clave:** evaluación, educación, teoría de sistemas.

1 Texto resultado de investigación en curso “Sistemas Institucionales de Evaluación de Aprendizajes: Una oportunidad para la evaluación auténtica”. Propuesta de investigación convocatoria 2014. Ejecución del proyecto enero 2015 a diciembre 2015. Medellín - Colombia. Financiador ASCOFADE.

2 Magister en Educación, docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación “Educación, infancia y lenguas extranjeras” Medellín-Colombia.

3 \* Magister en Educación, docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación “Educación, infancia y lenguas extranjeras” Medellín-Colombia. [angela.roldanar@amigo.edu.co](mailto:angela.roldanar@amigo.edu.co)

FECHA RECIBIDO: 22 - 09 - 2015 / FECHA ACEPTACIÓN: 30 - 11 - 2015



## Da avaliação e a teoria de sistemas

### ● Resumo

A pergunta pela avaliação, é também a pergunta pelo conhecimento; nela não somente verificamos, medimos e sopesamos, pois sua natureza não está necessariamente limitada a estas ações, senão que ela também pode adotar posturas e concepções do mais generoso conhecimento. Assim, re-significar o exercício avaliativo, o ato de avaliar e as conotações de dito fazer nos permite ampliar os horizontes epistémicos com os que advertimos sua dispersão na escola. As relações que se estabelecem entre aqueles que indagam e aqueles que são questionados, entre aqueles que são testemunhas e aqueles outros tantos quem resultam ser artífices do exercício da avaliação não são, em definitiva, relações lineais. A pergunta pelo destino de todos aqueles que de uma ou outra forma fazem parte da avaliação evidencia a sistematicidade que habita no ato mesmo de avaliar e na prática constante de avaliarse.

**Palavras chaves:** avaliação, educação, teoria de sistemas.

## On evaluation and the systems theory

### ● Abstract

The question about evaluation is also the question about knowledge. In it, not only we verify, measure and balance, as its nature is not necessarily limited to these actions, but it also can adopt positions and conceptions from the most generous knowledge. Therefore, re-signifying the evaluation exercise, the act of evaluating and the connotations of such an action allow us to widen the epistemic borders within which we perceive its deployment at the school. The relationships established among those who question and those who are questioned, among those who participate as witnesses and the others who are at the end the architects of the evaluation act, are not, definitely, linear relationships. The question about the fate of all of those who in one way or another are part of the evaluation, demonstrates the systematic character of the evaluation act itself, and in the constant exercise of evaluate and evaluate oneself.

**Key words:** evaluation, education, systems theory.

## ● Introducción

Pensar la evaluación en tiempos contemporáneos se constituye, sin lugar a dudas, en una de las responsabilidades epistémicas más importantes del quehacer profesional docente; a su vez, re-pensar las posibilidades de la misma nos evoca, convoca y exhorta a dimensionarle como un proceso amplio, generoso y complejo; es decir como un entramado sistémico en el que la sumatoria de sus partes resultan ser mucho más que la mera adición aritmética de las mismas.

La evaluación, como digno objeto de reflexión epistémica, está pues enmarcada en un contexto que resulta ser móvil, movilizado y movilizador; resultando, apenas pertinente, que desde nuestro ser más íntimo de maestros nos cuestionemos y nos interroguemos por su teleología, por su diseño, por sus variadas márgenes, por la lectura hermenéutica que de ella realicemos y en términos generales por todo aquello que la evaluación puede decir y callar.

¿Cómo pretender estudiar, desde una perspectiva unidimensional un objeto que resulta poseer múltiples aristas y diversas categorías?

¿Cómo pensar en operacionalizar en un esquema rígido e inflexible las innumerables posibilidades que emergen de advertir la evaluación como proceso y no solamente como instrumento?

La invitación a la práctica educativa contemporánea y a la cavilación pedagógica que le soporta, queda abierta y a la espera de esos elementos de reflexión que la deconstruyan en su devenir propio. Advirtiendo entonces la madeja compleja que conlleva el pensar complejamente la problemática que nos convoca y sabiendo que la práctica evaluativa supera por mucho a un mero asunto metódico, nos disponemos a pensar sistémicamente la evaluación desde aquellas intencionalidades que, sin lugar a dudas, develan

en gran medida la práctica evaluativa en nuestro ejercicio docente.

## ● Materiales y métodos

Partiendo del objetivo general de nuestra investigación, a saber: *“Comprender las prácticas y concepciones evaluativas desde las intencionalidades, relaciones, sujetos, procesos y procedimientos, que develan los Sistemas Evaluativos Institucionales en la ciudad de Medellín, de manera que permitan oportunidades de mejoramiento o sostenibilidad institucional”*, planteamos una investigación de corte cualitativo, la cual “propende por la comprensión integral de los fenómenos” (Niño, 2011, p. 30), brindándonos nuevos y más amplios horizontes epistémicos. La finalidad, además de ampliar los horizontes con los que contemplamos el mundo, es proveer de oportunidades de mejora a los fenómenos estudiados y la realidad misma.

El paradigma asumido en esta investigación es el socio-crítico, invitación a pensar y a re-semantizar nuestra realidad desde perspectivas móviles, que nos permiten diseñar transformaciones y esbozar nuevas alternativas a las problemáticas que se han constituido en dignos objetos de apetencia epistemológica.

En lo que respecta a la modalidad investigativa, la etnografía como posibilidad de interpretar la cultura, de pensar, de leer y de comprender las formas de vida, en tanto se participa de dicha vida, es la modalidad elegida en este proyecto de investigación. Así, el proyecto trabaja desde cinco categorías: intencionalidades, relaciones, sujetos, procesos y procedimientos, por medio de las cuales se espera develar e interpretar las tensiones existentes, entre los constructos teóricos esbozados en los sistemas de evaluación de los estudiantes y las prácticas evaluativas propias de la escuela.



## ● Resultados y discusión

El descubrimiento que la verdad no es inalterable, sino frágil (Morín, Ciurana y De Motta, 2006) ha de ser luz y faro para el maestro y su práctica profesional, de ahí la importancia de re-significar la relación que se establece entre las preguntas y las respuestas; pensar que nuestro estudiante accede a un conocimiento determinado por responder correctamente a uno de nuestros cuestionamientos, resulta reducir la multiplicidad del saber a un mero ejercicio prefabricado y unidimensional.

La fuente del devenir y el cambio incesante se encuentra en la contradicción (Cerda, 2000, p. 227), he aquí un principio propio de la visión sistémica de la realidad, del mundo, de la realidad del mundo y del mundo de la realidad. Principio en el que también se enmarca nuestra visión de evaluación, de manera que las categorías mencionadas con antelación; generan movimientos y flujos dialécticos y dialogizadores entre los diversos estamentos que están inmersos e implicados en el ejercicio de evaluar. Las preguntas, los cuestionamientos y los interrogantes no se han de dirigir entonces única y estrictamente a pensar los elementos que intervienen en el ejercicio valorativo; sino más bien han de apuntar a la multiplicidad de relaciones que se establecen entre dichos elementos. Superar la visión de entes aislados y adentrarnos al paradigma relacional, es pues un reto para todos aquellos evaluadores contemporáneos.

Pensar la intencionalidad de los sujetos implicados en un ejercicio valorativo es cuestionar y cuestionar-nos por el contexto en el que se da la valoración misma, es querer conocer la macro-contextualización en la que habita y se enmarca el acto valorativo; así, de la pregunta por el por qué de la evaluación debería emanar una relación directamente proporcional entre el contexto, los sujetos y las teleologías del acto mismo de evaluar. De ahí que no sea desatinado afirmar que una real

valoración supera, por mucho, la visión subjetiva de un ente evaluador y que cualquier persona que se constituya como tal ha de poseer, no solamente un ingenio vigoroso, cuando de diseñar pruebas se trata, sino que también ha de poseer una visión de mundo que le permita estar en consonancia con la teleología del ejercicio valorativo que realiza.

La evaluación, como elemento trascendente de cualquier currículo, no se permite ser concebida como un elemento suelto y sin un asidero fáctico en nuestras escuelas, mucho menos ha de ser ajena a los anhelos más íntimos de formación que persigue el maestro que, bien sea dicho de paso, fue a su vez objeto y sujeto de valoración de un evaluador anterior.

El cuestionamiento y el reflexivo afán por definir qué tipo de ser humano se pretende formar (Flórez, 2005, p. 175), no podría destejarse nunca del acto propio de valorar, como tampoco le podría ser ajeno al acto valorativo la posesión de un referente axiológico que lo soporte, lo sustente y lo haga partícipe implicado e implicador del acto complejo que significa formar. Así pues, evaluar y ser evaluado, valorar y ser valorado se constituyen en actos de formación; de sujetos imbricados en marcos de intencionalidades y realidades sistémicas.

La intencionalidad valorativa del maestro en el aula, ha de trascender esa esfera micro-curricular para entablar un diálogo abierto y provocar con una esfera que le es mayor, tal como la que enmarca un plan de área y que a su vez genera un nuevo espacio de conversación con un currículo institucional, que necesariamente ha nacido a la luz de una visión más amplia y compleja, tal como aquella que se evidencia en una política pública o en una teleología educativa diseñada por el estado. Si el buen Hegel tiene razón cuando afirma que la ley es la conciencia del pueblo; entonces los maestros hemos de asirnos a la responsabilidad que el propio estado nos consagra, además de irnos lanza en ristre contra todo aquello que nos aleja del fin último de valorar.

Antes que imponerles la repetición de fórmulas y verdades (Calvo, 2007), a nuestros educandos por medio de la evaluación, tendríamos que propender por ascender con ellos a la consecución de las más nobles metas de formación. Así por ejemplo, en nuestro país se hace necesario el estudio de los fines de la educación, enunciados en el artículo 67 de la Constitución Nacional y presentes en el artículo cinco de la ley general de educación de 1994; que bien sea dicho de paso, parecieran ser desconocidos por muchos de los agentes educativos que intervienen, desde diversos roles y calidades, en los procesos evaluativos.

Se hace pues imposible pensar la evaluación sin evocar la sistematicidad que le es propia, no se advierte cómo, sin un norte claro y un sustento pedagógico, se acude a un ejercicio valorativo; pues en dicha acción la meta de formación, no solo se desvanece sino que puede pervertir el acto mismo de valorar. Juzgar la potencia y las posibilidades de dialogo que provee un adecuado y honesto ejercicio valorativo, sin considerar su capacidad de tejer escenarios sistémicos entre los múltiples actores que intervienen en el proceso, es similar a juzgar la fuerza del océano por la inconsistencia de su espuma. Hoy más que nunca nos resulta menester des-atomizar la evaluación y contextualizarla en un plano de realidad fluyente que supera, por mucho, los muros de la escuela.

Hoy las imbricaciones que se dan entre los diversos momentos, estilos, técnicas y demás categorías que pueda advertir un acto valorativo evidencian que la pregunta por el conocimiento que posee el alumno no se agota en el instrumento utilizado por el maestro y que en cambio, tan pertinente resulta decantar cada vez más el instrumento, como tan ineludible resulta la tarea de ampliar los horizontes epistémicos con los que pensamos, aplicamos y valoramos la obtención del aprendizaje.

Entre el uso instrumental de la práctica evaluativa y la obtención del conocimiento, media una distancia similar a la que separa la curiosidad del mero fisgoneo.

¿Cómo no comprender entonces que la evaluación genera campos de conocimiento complejos cuando la advertimos desde una perspectiva compleja del conocimiento?

¿Cómo no vincular el proceso evaluativo a un proceso curricular amplio y generoso, que está a su vez superpuesto a un interrogante mayor y que hermenéuticamente nos refiere a la pregunta por el tipo de hombre que se desea formar?

¿Qué relaciones pensar entre los diversos elementos que hacen parte del complejo engranaje de la actividad evaluativa, sino comprendemos la evaluación como un engranaje hologramático y complejo?

¿Quiénes sino los encargados de valorar deberán comprender la práctica evaluativa como una estrategia movilizadora y no como una metódica lineal e inmóvil?

La evaluación entendida como un camino para acceder a la adquisición de un determinado conocimiento, será exitosa en tanto seamos capaces de saberle como un elemento generador de conocimiento y no como una problemática que anestesia la intuición de aquellos que la practican. Asirse rigurosamente a una idea monolítica de evaluación, nos aleja inevitablemente del fin último de valorar; de ahí que una práctica valorativa deba poseer la virtud de convocar e invitar a sus evaluados a sentirse seres de valor y no objetos valorados.

Mientras que la evaluación alejada de su todo; que es el contexto, el currículo y la vida misma, repite de lo mismo en lo mismo y para lo mismo; ella desde una postura sistémica se transforma en estrategia y tal como sostiene Morín (2006), la estrategia encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos (p. 31).

Comprender entonces que la evaluación es un proceso estratégico y no un hacer estático lleno de procedimientos, nos rememora aquella virtud



esencial de la heterogeneidad del ser, invitando a todos los actores que en ella se implican a verle y a pensarle desde múltiples perspectivas; de manera que la pregunta por la evaluación es, en gran medida, la pregunta por la pertinencia misma de nuestro sistema educativo.

Re-aprender a criticar lo falso e inconsistente, lo meramente instrumental y socialmente injusto (Max-neef, 1998, p. 15) ha de ser un asunto referente y referencial en la práctica y en la apuesta pedagógica de la escuela misma. Pero: ¿Cómo apostar y apostar-le a una evaluación que resulta ser ajena y lejana al dialogo y al aprendizaje que han de convivir dialógicamente entre los sujetos implicados en dicho ejercicio?

Apostarnos por una evaluación sistémica es aventurarnos en un proceso donde el otro es siempre potencia de ser; es la posibilidad de ofrecer, mediante aquello que brindamos, la oportunidad de encontrar a alguien a quien descubrir y permitirle a ese alguien que de vele algo de nuestro propio yo. El maestro que enseña a sus estudiantes no hace otra cosa más que evidenciarse frente a ellos; para luego entablar, mediante un proceso evaluativo, una conversación más íntima. Sin los cuestionamientos propios del currículo la evaluación se torna imposible, sin los referentes teóricos propios de la reflexión pedagógica el acto de evaluar se asemeja a una dictadura, sin los aportes de las ciencias de la educación resultaría impropia la imagen que tenemos del otro, sin el dialogo interdisciplinar, evaluar es una actividad recalcitrantemente fragmentada y sin la presencia de humanidad, la evaluación es un ejercicio inquisidor.

¿Qué es lo que confiere a un hombre el poder de enseñar a otro hombre? (Steiner, 2004, p. 11) es una cuestión que ha de ser debatida en el ámbito de las ciencias de la educación. Como acto seguido hemos de preguntarnos ¿Qué es lo que confiere a un hombre el poder de evaluar a otro hombre? Las posibilidades que se despliegan cuando intentamos resolver estos

cuestionamientos, invitan a visualizar la educación y la práctica valorativa desde lógicas sistémicas y desde perspectivas multidimensionales.

¿Qué contenidos, qué historias y qué identidades reivindicar? (Terrén, 1999, p. 183) se constituye en otro digno objeto de apetencia epistémica que ha de ser tenido en cuenta por el maestro evaluador, pues a este punto nos ha de ser claro que valoramos aquello que somos y aquello que desde una perspectiva curricular proyectamos ser. Nuestra historia, nuestros viejos aprendizajes, nuestro terruño epistemológico y aquellos conocimientos que fueron obsequio de los tiempos que ya no son; no pueden seguir siendo entendidos por la escuela y por el ejercicio evaluativo como el cuarto de san alejo del saber, para luego y mediante la utilización de algún artefacto de comprobación, tal vez una lista de chequeo, hacer apreciaciones sobre quién sabe y quien no sabe.

Pensar las intencionalidades, las relaciones, los sujetos, los procesos y los procedimientos; hace necesaria la presencia de un maestro hermenéuta (Flórez, 2005) no como aquel que exclusivamente interpreta elementos, sino como aquel que establece relaciones, que logra advertir las tensiones y posibilidades entre las categorías del conjunto, que trenza las lecturas de realidad que se cruzan entre los partícipes y el contexto propio de la práctica evaluativa; generando nuevas visiones sobre la problemática que nos convoca y recordándonos que considerar que "todos los juicios de valor son falibles y equívocos" (Cerde, 2000, p. 88) es acercarnos a una interpretación más vasta y generosa del proceso evaluativo.

Hoy la educación nos exhorta a mirar el mundo como un escenario hologramático, como un todo que desborda la total sumatoria de sus partes, como un espacio que se advierte desde la multicausalidad y es, a su vez, susceptible de ser leído y re-leído desde la multipluriconcepcionalidad. (Agudelo, 2012, p. 42).

Uno de los grandes retos al que nos enfrentamos cuando advertimos la evaluación como un sistema es, precisamente, aprender a pensar sistémicamente. La superación de la visión lineal, propia de la dimensión y la tradición técnica de la evaluación, no es un asunto que se deja atrás fácilmente; pues ella enmarca muchas de nuestras concepciones formativas y muchas de las conceptualizaciones que aún trabajamos. La presencia del principio Aristotélico del tercer excluido en nuestras escuelas, principio que enuncia la imposibilidad de existencia entre el ser y el no ser, limita enormemente la visión holista de la evaluación, en cambio nos hace generosos en la emisión de juicios, en la clasificación de estudiantes y en la visión lineal del proceso formativo.

La evaluación como acontecimiento sistémico, no se limita a estudiar únicamente los elementos que en ella son partícipes, sino que amplía el foco de acción a las diversas relaciones que se establecen entre dichos agentes. Así, superar la visión de causalidad que se da entre los elementos de un todo y propender por un modelo de pensamiento que advierte las complejas relaciones que se trenzan entre dichos elementos, constituye la génesis de la comprensión sistémica de la evaluación.

Los elementos presentes en el todo están relacionados de manera interdependiente uno con respecto del otro y a su vez estos, poseen las características esenciales del todo. Así por ejemplo los elementos que se dan en un ámbito educativo, a saber: las relaciones éticas, políticas, sociales, etc. también han de estar presentes en las prácticas evaluativas.

Una evaluación es ética cuando piensa su fin último en plural, cuando logra que los grandes ganadores del sistema educativo recuerden a los más necesitados, cuando le permite al maestro que pregunta dialogar con el estudiante cuestionado, cuando desde una perspectiva holista visualiza y convoca, incluso, a los que no desean ser valorados; para luego seducirles en un juego que

empieza por reconocerles, continua por hacerles sentir parte fundamental del proceso y finaliza por evidenciarse como ejercicio de reconocimiento por la otredad. ¿A caso nos hacemos maestros para otra cosa?

Una evaluación es política cuando dimensiona ese "Eros" que ha de existir entre los sujetos implicados en el ejercicio propio de valorar, cuando comprende que la vida, es en sí misma absoluta y autentica (Morente, 2005), cuando somos capaces de hacer de la lectura de realidad una fusión de horizontes (Gadamer, 1993). Steiner (2004) nos habla de tres tipos de maestros: Los que destruyen a sus discípulos, los que son destruidos por sus pupilos y los que logran generar a través de un proceso de ósmosis y de la intensidad del dialogo una sana amistad, en el sentido más elevado de la palabra.

Una evaluación es política cuando el sentido y el significado de su práctica renuncia al poder absoluto del que interroga y concede, de manera democrática, voz y voto a todos los que en ella se enmarcan, una valoración se torna en práctica política cuando busca em-palabrar al mundo (Duch, 2002), cuando logra abrir espacios de dialogo, generando debate y proclamando por la movilidad del saber. Un acto valorativo es político cuando el público recuerda, tal como lo enunció Terencio que: Hombre soy, nada de lo humano me es ajeno; un ejercicio que propenda por una honesta valoración ha de hacer manifiesto, en todos los casos e ineludiblemente, su carácter sistémico.

Las intencionalidades se constituyen pues en elemento esencial, cardinal, teleológico y dicotómico en el ejercicio mismo de valorar; se encuentran imbricadas en el mundo vivo de la escuela y dicha imbricación se hace carne en la visión holista de la evaluación, con la que hemos de ayudar a formar aquel hombre que estos tiempos contemporáneos nos demandan y por los que anhelamos ver en los tiempos que tal vez no lleguemos a conocer. Recordando



que si bien en asuntos referidos a la evaluación nos resulta difícil hacer predicciones; nos ha de ser siempre menester conocer los criterios y fijar el rumbo hacia donde se desea marchar. Increíblemente a la base del más presuntuoso diseño evaluativo, también habría de existir la más generosa postura de humanidad; después de todo ¿no es precisamente de humanidad de lo que estamos hablando? o acaso ¿podríamos pensar en ejercicios evaluativos des-humanizados para valorar asuntos de humanidad? ¿Valdría la pena diseñar herramientas evaluativas que acallen y silencien la voz de aquellos que evaluamos y que seguramente tienen muchas cosas para decir y para decirnos? ¿Resultaría ético asumir el rol de evaluador sin el deseo y la esperanza de escuchar a ese alguien a quien se evalúa? ¿No existe acaso una estrecha relación entre la evaluación realizada y un proceso de autoevaluación de aquel quien la realiza?

Uno de los asuntos más importantes en los planteamientos de la episteme contemporánea, planteamientos que no son ajenos a la reflexión pedagógica y particularmente a la reflexión sobre la evaluación, es aquel que sostiene la imposibilidad de contar con un sistema universal y único para abarcar el todo del conocimiento. Así, cada constructo epistémico, cada reflexión académica y cada nuevo ejercicio para gestar conocimiento; se constituyen en un esfuerzo por representar determinados aspectos o panoramas de la realidad, aspectos que por supuesto encuentran puntos de imbricación y de relacionamiento mutuo (Bertalanffy, 1986).

Lo polisémico de todo acto evaluativo se transforma en ejercicio, vivo y vital, en el momento de toda práctica valorativa. Así, lo sistémico de la evaluación se pone en evidencia cada vez que re-significamos aquello que se valora; comprendiendo el conocimiento como un constante devenir, hemos también de comprender el acto de evaluar como una re-configuración constante en el cambiante y volátil mundo del conocimiento.

## ● Referencias

- Agudelo, F. (2012). *Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: Una apuesta compleja por la felicidad*. Universidad católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Bertalanffy, L. (1986). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de cultura económica.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Santiago, Chile: Nueva Mirada.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeños*. Bogotá: Cooperativa magisterio. Constitución Política de Colombia. 1991.
- Duch, L. (2002). *Simbolismo y Salud (Antropología de la vida cotidiana)*. Madrid, España: Trotta.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Gadamer, G. H. (1993). *Verdad y Método*. Madrid, España: Salamanca. Ley General de Educación. 1994.
- Max-neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Morente, M. (2005). *Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Morín, E., Roger Ciurana, E. y De Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Niño, M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: De la U.
- Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*, Madrid, España: Narcea.





Steiner, G. (2004). *Lecciones para maestros*. México: Siruela.

Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad, entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Antropos.