

APORTACIONES PARA UN RENOVADO CONCEPTO DE ENSEÑANZA DIFERENCIADA

por Dr. CARLOS ROSALES LÓPEZ

1. ORIGEN DE LAS DIFERENCIAS

1.1. *El contexto social*

Al constatar que siempre escolares de una misma edad presentan de hecho, importantes diferencias en su nivel de formación y en sus calificaciones escolares, educadores en todas las épocas se han preguntado sobre el origen de dichas diferencias. Tradicionalmente se han atribuido a las características genéticas, a las distintas capacidades innatas, lo que ha dado lugar a un cierto pesimismo pedagógico según el cual el profesorado creía en gran medida que cada alumno podría alcanzar un determinado nivel de logro según sus capacidades heredadas.

Sin embargo, en las últimas décadas, y a partir de la constatación de la importancia de la influencia del medio ambiente sobre el desarrollo de la persona y el aprendizaje, son numerosas las investigaciones que inciden en el estudio de la correlación existente entre el origen sociocultural del alumno y su nivel de éxito escolar. Se manifiesta, por ejemplo, que:

— A nivel de escolarización, las clases sociales «deprimidas» cuentan con mayores dificultades para encontrar puestos escolares para sus hijos, que las clases «privilegiadas».

— Una vez superado el objetivo de la escolarización (en países desarrollados), los escolares de clases sociales favorecidas presentan un nivel de éxito escolar y una serie de aspiraciones notablemente superiores a las que presentan alumnos de clases deprimidas.

— Las diferencias de nivel de éxito se producen no sólo en la dimensión social del aprendizaje, sino también en la integración socioafectiva del alumno en la institución escolar (Zazzó, 1978).

Normalmente se da una tendencia a la búsqueda, dentro del contexto social de origen del alumno, de razones específicas explicativas de las diferencias de logros académicos. Y así, se mencionan factores como los siguientes:

a) Predominio de la variable cultural sobre la económica (Clerc, 1964). Incluso, dentro de la variable cultural se especifica entre herencia cultural y orientación cultural (Perrenoud, 1970).

b) Influencia del nivel de aspiraciones del grupo social de origen, supuestamente superior en clases sociales privilegiadas. Frente a esta hipótesis, Boudon (1973) apunta la contraria, de un nivel equivalente de aspiración sobre bases de partida diferentes según grupo social.

c) Influencia del clima familiar sobre el nivel de éxito escolar del alumno (Fraser, 1959, Informe Plowden, 1967). Se estudian específicamente aspectos relativos a la organización de las relaciones y al grado de autonomía funcional y responsable del alumno.

En el conjunto de investigaciones del tipo de las referidas parece subyacer una concepción lineal y única del desarrollo sociocultural, de tal modo que los grupos sociales serían distintos porque se encontrarían en diferentes fases de evolución hacia un determinado estado de desarrollo. De aquí que aparezcan constantemente términos como «clase social privilegiada», «clase social deprimida», «clase obrera», etc. En relación con esta concepción de las diferencias sociales y de su vinculación con el éxito escolar del alumno, surgen diversos programas de educación compensatoria. Así, en Gran Bretaña, el Informe Plowden insiste en la necesidad de estimulación lingüística de los niños pertenecientes a clases sociales desfavorecidas y el Informe Bullock propugna una acción más sistemática basada en la elaboración de un cuidadoso diagnóstico previo.

Sin embargo, a partir de los años setenta y en virtud de trabajos como los de Labov (1972, 76, 78) se extiende una nueva concepción del desarrollo sociocultural. Los distintos grupos sociales seguirían diferentes proyecciones de desarrollo de tal modo que las diferencias existentes entre ellos serían de carácter cualitativo y en ningún caso jerárquico. A esta nueva concepción de las diferencias socioculturales se une el hecho de que los programas de compensación cultural no obtienen el éxito que de ellos se había esperado sino que venían a constituir estímulos muy puntuales, de efecto sólo a corto plazo.

1.2. Contexto escolar

Independientemente de factores de origen social como los indicados, la misma institución escolar puede constituir el origen de importantes diferencias en el aprendizaje. La escuela convencional ha negado, generalmente su papel activo en la creación de diferencias, alegando que proporciona una atención neutra, un tratamiento igual para todos. Ahora bien, en una supuesta igualdad de enseñanza, la escuela se viene a situar a distinta distancia respecto a cada uno de los grupos socioculturales de procedencia de los alumnos y desde una perspectiva de desarrollo jerárquico, normalmente la situación de la escuela y la enseñanza que ofrece, está mucho más próxima a la perteneciente al grupo «privilegiado». Los estudios de Bernstein (1971, 73, 75), Lawton y Young (1968), son significativos al respecto. Estos últimos autores se preguntan:

— ¿Por qué continuamos ofreciendo un currículum en que los niños de la clase trabajadora fracasan regular y previsiblemente?

— ¿Por qué se divide el contenido de enseñanza en materias de rango superior y de rango inferior?

Desde una perspectiva renovada, y centrándose en el ámbito lingüístico, Labov (1972, 76, 78) afirma que los alumnos de clase trabajadora poseen un código de comunicación diferente pero tan seguro y estructurado, mediante el que pueden manifestar todos los matices de su pensamiento al igual que los alumnos de otras clases sociales supuestamente superiores. En este caso Labov explica el fracaso escolar de los alumnos como consecuencia de una reacción natural de rechazo ante el código que se utiliza en la escuela y que a ellos les resulta extraño.

2. ENSEÑANZA DIFERENCIADA

Una cierta intencionalidad diferenciadora se manifiesta en la enseñanza convencional cuando se procede a la graduación de los alumnos y a su clasificación en grupos según diversos criterios homogeneizadores como la edad cronológica o mental y el nivel de conocimientos, o cuando se implantan aulas de educación especial, actividades de recuperación, etc. Sin embargo, dentro de cada grupo ya constituido, las diferencias siguen siendo notables, como lo demuestra, por ejemplo, el hecho de que en la actualidad en un mismo curso escolar puedan coincidir alumnos con una diferencia de edad de doce meses. Si a esto añadimos diferencias relativas a su procedencia social, a sus distintas capacidades y ritmos de aprendizaje, a sus preferencias, motivaciones, nos daremos cuenta de la disparidad de sentidos y logros que se pueden dar dentro de un mismo grupo supuestamente homogéneo. Ante esta situación, los programas establecen unos objetivos comunes, de carácter general y unas orientaciones metodológicas que el profesor ha de adaptar a la situación del grupo. Las características de la formación profesional docente, generalmente enfocadas según las características de una enseñanza colectiva y la elevada proporción de alumnos por aula, son otros tantos factores que determinan una evolución de la enseñanza en la línea de no realización de diferencias constructivas y en la aparición frecuente de diferencias de carácter negativo en cuanto a la igualdad de posibilidades de formación y aprendizaje. Un aspecto de la actividad escolar especialmente significativo al respecto lo es el de la evaluación. En la enseñanza convencional se utiliza un tipo de evaluación de referencia a normas (Perrenoud, 1983). Ello quiere decir que el profesor orienta los objetivos y actividades según un determinado nivel de eficacia. Dicho nivel lo fija en relación con la naturaleza del rendimiento del conjunto de sus alumnos. Si en dicho conjunto estuvieran representados por igual todos los grupos sociales, no existirían grandes problemas de discriminación, pero dado que lo normal es que predomine alguno, el resto de los grupos se ve «forzado» a llegar al criterio de eficacia que determina el profesor según ese grupo de la mayoría. Además, en la fijación de dicha norma influye la misma preparación y características socioculturales del profesor, más cerca generalmente, a un determinado grupo de los que componen la población de alumnos.

Frente a este tipo de discriminación negativa, que es la que de forma espontánea viene produciéndose en los sistemas convencionales de enseñanza, parece necesario

la elaboración de procedimientos de enseñanza diferenciada, que de forma sistemática, planificada y a partir de las diferencias existentes de carácter intergrupales e interindividual pongan las bases para la elaboración de una metodología de enseñanza adaptada al logro de una igualdad de posibilidades de formación en todos los alumnos. La aspiración a una enseñanza de esta naturaleza ha estado presente ya en el pensamiento de grandes educadores de todos los tiempos y concretamente, figuras destacadas de la Escuela Nueva han intentado, con variable grado de éxito llevarla a cabo y en la actualidad se mantiene viva en determinados círculos y movimientos pedagógicos como el Grupo Francés de la Nueva Educación. Es quizás hace unos veinte años cuando la idea de una enseñanza diferenciada vuelve a cobrar interés en virtud de una serie de iniciativas e investigaciones que con origen en principio heterogéneo, vienen a concurrir en una cierta serie de aspectos básicos, capaces de potenciar una renovada concepción de enseñanza diferenciada. Me refiero a iniciativas como: a) La enseñanza para el dominio. b) La enseñanza en equipo. c) La evaluación formativa. d) La investigación activa.

2.1. *Enseñanza para el dominio*

Surge a finales de los años sesenta y en la actualidad se practica en diversos países pertenecientes al IEA (International Study of Educational Achievement). Se basa en el supuesto, fuertemente optimista, de que cualquier profesor puede ayudar a todo alumno a alcanzar cualquier tipo de aprendizaje siempre que se le proporcione el tiempo y los recursos metodológicos necesarios. Se considera a la metodología como una variable dependiente del tipo de aprendizaje a realizar y de las características del sujeto. Este modelo de enseñanza, que se basa en las teorías instructivas de autores como Bruner, Carroll, Bloom y otros, manifiesta fe en la capacidad del alumno para aprender y en la del profesor para enseñar.

Una de las características más netamente definitorias del modelo es la importancia que en él se concede a la planificación de la enseñanza. El profesor, en principio delimita el aprendizaje a conseguir por los alumnos formulando una serie de objetivos que todos han de alcanzar durante un determinado período de tiempo. Los criterios para la evaluación serán precisamente la consecución de tales objetivos, con lo que al alumno no se le compara con sus compañeros (como ocurre en el sistema convencional de referencias a normas), sino que se realiza una comparación de su estado actual en relación con el nivel de aprendizaje a conseguir. El contenido de aprendizaje se subdivide en pequeñas unidades y se elabora una prueba formativa para cada una de ellas. El profesor, a continuación diseña una serie de estrategias alternativas de aprendizaje para el caso de que el alumno no supere cada una de las pruebas de cada unidad. Estas alternativas son variadas, pudiéndose centrar en aspectos como el estudio cooperativo, la tutoría individual, recursos didácticos diferentes, etc.

En la realización de la enseñanza se siguen estos pasos de la planificación y en el caso de alumnos que hayan superado las pruebas, pueden dedicarse a actividades de tutoría respecto a sus compañeros o bien a actividades de enriquecimiento.

Según J. H. Block (1981), el modelo de enseñanza para el dominio ha evolucionado ya notablemente desde sus orígenes:

- a) Al principio de los años setenta se utilizó para la enseñanza de contenidos de carácter cerrado y convergente. En la actualidad se utiliza con contenidos abiertos, optativos, orientados al pensamiento divergente.
- b) En principio este modelo se utilizó en clases pequeñas y de alumnos normales. En la actualidad se utiliza en clases grandes y con sujetos especiales.
- c) En principio lo utilizaron profesores con poca experiencia y de orientación conductista y cognitivista, mientras que en la actualidad lo utilizan profesores con experiencia y de orientación humanista.
- d) Si en principio se utilizó en escuelas suburbanas de nivel elemental y orientación académica y pública, en la actualidad se usa prácticamente en todo tipo de centros.

Según Block y Burns (1981), tras una cuidadosa revisión de cuarenta investigaciones sobre el aprendizaje con este modelo, se desprende que:

- a) Los alumnos aprenden en él con mayor eficacia que en el modelo tradicional.
- b) Las diferencias de logro entre alumnos más dotados y menos dotados son prácticamente nulas y siempre inferiores a las que se dan en la enseñanza convencional.
- c) Las puntuaciones de los alumnos en actitudes, interés y autoconcepto son superiores en este tipo de enseñanza que en el convencional.

Existen ya diversas variantes del modelo de enseñanza para el dominio (Escudero, 1981). Entre ellas la correspondiente a Carroll, quien realiza un cuidadoso estudio de la relación entre variables de aptitud, tiempo y calidad de la enseñanza; el modelo de B. Bloom con sus dos reformulaciones, en la segunda de las cuales destaca tres componentes: de entrada, de proceso y de salida, incidiendo especialmente en la importancia de la primera y en la tarea de diagnóstico del profesor; el modelo de Harnischfeger y Wiley, que incide en tres grandes variables: de enseñanza, de aprendizaje y de resultados, con una meticulosa temporalización de actividades. Finalmente, el modelo de Kaufman, en el que se intenta realizar una validación de los objetivos explícitos de aprendizaje a través de la determinación de las causas de su inclusión.

2.2. *Enseñanza en equipo*

El modelo de enseñanza para el dominio resulta aplicable sin gran dificultad en el sistema convencional de enseñanza (Block, 1981). De hecho, eminentes educadores del pasado se han esforzado por llevar a cabo algunos de sus principales supuestos implícitos. Su aplicación en la actualidad en ámbitos escolares cada vez mayores es posible mediante el adecuado entrenamiento del profesorado en cuestiones espe-

cíficas del mismo (formulación de objetivos, elaboración de pruebas, diseño de alternativas metodológicas...). No obstante, la naturaleza de la diferenciación pedagógica implícita en la enseñanza para el dominio, es eminentemente restringida y con un carácter de aplicación «a posteriori». Si el alumno falla en determinadas pruebas, se le aplica una cierta enseñanza diferenciada. Se sigue partiendo de la práctica de una enseñanza colectiva para sólo en el caso de que ésta fracase, aplicar una diferenciación recuperadora.

Una enseñanza diferenciada, entendida en un sentido más flexible y pedagógico requiere de una previa planificación metodológica tal que en la medida de lo posible evite el error o el fracaso. Se trataría de diferenciar la enseñanza ya desde el comienzo y no al final, como un recurso recuperador. Esta concepción más amplia de la enseñanza diferenciada implica una modificación sustancial del sistema de organización de la enseñanza convencional y uno de los supuestos básicos de la misma es la enseñanza en equipo del profesorado. Este sistema, con claras manifestaciones desde hace ya algunos años en el ámbito pedagógico anglosajón, permite una variada posibilidad de agrupamiento de los alumnos en función de la realización de diversas actividades y de la utilización de distintos medios. Desde el gran grupo al trabajo individualizado, desde la atención por un profesor a un grupo numeroso de alumnos a la actuación de dos o más profesores sobre un solo alumno en determinados momentos. El profesorado, trabajando en equipo puede, normalmente lograr una efectividad superior en tareas de observación y diagnóstico de las diferencias individuales de los alumnos, diseño metodológico adaptado y realización de tareas de evaluación formativa. En el grupo «RAPSODIE» (1983), cuyas siglas corresponden a la expresión francesa «Recherche-action sur les prerequis scolaires, les objectifs, la differenciation et l'individualisation de l'enseignement», se constatan las siguientes ventajas del trabajo en equipo del profesorado:

- a) *En relación con los niños*
 - Referencia a más de un modelo adulto.
 - Diversidad de puntos de vista sobre los niños y mejora en el conocimiento de sus mecanismos de aprendizaje.
- b) *En relación con los padres*
 - Mejor disponibilidad.
 - Diversidad de puntos de vista.
- c) *En relación al equipo*
 - Mejor aprovechamiento de las capacidades de cada uno.
 - Responsabilización común de los problemas de aprendizaje.
 - Acrecentamiento de la sensibilidad a las diferencias socioculturales.
- d) *En relación a cada enseñante*
 - Mejor toma de conciencia de su manera de ser, de hacer frente a los niños, a los colegios y a la experiencia escolar.

e) *En relación a la enseñanza*

— Mejor posibilidad de elaboración y experimentación de medios de enseñanza y evaluación.

En los sistemas de enseñanza que organizan al profesorado en equipo, éste invierte una considerable cantidad de esfuerzo y tiempo en tareas de planificación y de puesta en común sobre las incidencias de la marcha constante de la actividad didáctica. La normalmente menor proporción de número de alumnos por profesor (17 en el grupo RAPSODIE) permite una mayor atención tutorial (cada profesor se responsabiliza del desarrollo socioafectivo de un grupo de alumnos), una atención constante a la observación del alumno (siempre hay algún profesor dedicado a esta tarea) y una mayor actividad de comunicación con los padres de los alumnos. Ya se trate de equipos jerarquizados (director, especialistas, ayudantes) o bien, de equipos con responsabilidades semejantes, sin cargos directivos, el nuevo profesor que comienza a trabajar se encuentra arropado y orientado para la resolución de los problemas didáctico-pedagógicos tan frecuentes en el período inicial de ejercicio docente.

2.3. *Evaluación formativa*

Dentro del sistema de enseñanza convencional, la evaluación se utiliza con una función eminentemente sumativa. Se trata de constatar, al final de un determinado período de aprendizaje si el alumno ha alcanzado un determinado nivel. De lograrlo, puede promocionar a un curso superior. De lo contrario, debe repetir todo el ciclo completo con la consiguiente pérdida de energía didáctica y los notables perjuicios de adaptación y motivación que para el alumno comporta aquello. Dentro de un contexto de enseñanza diferenciada, sin embargo, donde la metodología se considere variable dependiente de las capacidades y preparación previa del alumno, se precisa una utilización intensa de la evaluación en función diagnóstica y formativa. La primera como instrumento que permita conocer la naturaleza de la preparación con que cuenta el alumno (conocimientos, habilidades, actitudes) como paso previo a la elaboración de una estrategia metodológica adaptada a sus características. La segunda como instrumento que haga posible verificar, a lo largo del proceso didáctico, cual es el grado de eficacia en el aprendizaje y, en todo caso, en qué momentos se produce algún tipo de fallo en el mismo para poder aplicar de forma inmediata el tratamiento metodológico oportuno que permita la correspondiente repetición, evitando la acumulación del error en el alumno. La evaluación formativa viene siendo utilizada en este sentido dentro del modelo de enseñanza para el dominio, si bien con un carácter eminentemente formal (pruebas previamente diseñadas que evalúan aprendizajes de carácter intelectual, se aplican en cada una de las unidades de contenido de aprendizaje y dan lugar o no a la puesta en marcha de estrategias metodológicas alternativas). Esto constituye, sin embargo, una estrecha concepción de la evaluación formativa, que dentro de un sistema de enseñanza diferenciada, debería extender su acción a todo tipo de aprendizajes y de manera específica, a comportamientos, estrategias de trabajo, formas de relación social y

actitudes hacia los más diversos componentes de la situación instructiva. La evaluación de éstos y otros factores de aprendizaje se realizará, fundamentalmente a través de procedimientos de observación. Ahora bien, en la observación realizada por un determinado profesor, se puede producir una selección, a nivel inconsciente tanto de alumnos objeto de observación como de determinados rasgos de comportamiento en los mismos. La proximidad cultural y el efecto de la primera impresión pueden influir en los resultados de la evaluación tanto a nivel de selección de conductas como de interpretación de las mismas. En este sentido, la realización de actividades de observación en común, el contraste de datos obtenidos por dos o tres observadores sobre un mismo grupo de alumnos puede contribuir de forma importante al incremento de la credibilidad de los resultados, por lo que también en esta dimensión de la enseñanza diferenciada parece especialmente recomendable la actuación en equipo del profesorado.

2.4. *Investigación activa*

El hecho de que la enseñanza diferenciada constituya en esencia un proceso de acomodación continua de la metodología de enseñanza a las condiciones y características de partida del alumno así como al logro de una determinada serie de objetivos, da lugar a que, independientemente de determinados principios básicos, sea preciso un continuo proceso de estudio y acomodación a las características de la realidad situacional. De manera específica, en un proyecto de enseñanza diferenciada se precisa la realización de una investigación constante sobre el origen de las dificultades que el alumno encuentra en el aprendizaje, la evolución del mismo de acuerdo con las estrategias metodológicas utilizadas, el grado de eficacia de éstas, la búsqueda, en su caso, de otros procedimientos y actividades sustitutivas... Esta investigación reúne las características esenciales de un proceso de investigación activa por cuanto que:

— Versa sobre situaciones y problemas vividos continuamente por los profesores en la práctica de la enseñanza, interpreta los problemas objeto de investigación desde la perspectiva de los profesores que participan en ella y utiliza para manifestarse un lenguaje no técnico sino propio del ambiente profesional.

— El objeto de la investigación es, en principio, ampliar el conocimiento de la realidad en que el profesor trabaja, como paso previo a la toma de decisiones sobre la misma. Los resultados de la investigación son de aplicación directa, inmediata y se validan en la propia realidad.

Especialmente se precisa investigación activa al comienzo de una experiencia de enseñanza diferenciada puesto que la implantación de ésta, puede implicar una considerable cantidad de cambios relativos a aspectos como:

— Graduación escolar / Promoción y repetición / Proporción de número de alumnos por profesor / Relaciones maestro-alumno / Relaciones maestro-inspector / Relaciones maestro-padres / Materiales y métodos pedagógicos utilizados / Evaluación / Adaptación del programa...

Los trabajos del grupo «RAPSDIE» (1983), constituyen al respecto un claro ejemplo representativo de todo un proceso de investigación activa al servicio de la implantación de un sistema de enseñanza diferenciada, con utilización de técnicas de evaluación diagnóstica y formativa, formulación de objetivos de dominio, trabajo del profesorado en equipo y diseño de estrategias metodológicas y de recursos adaptados a las características de aprendizaje del alumno. En su proceso de implantación y desarrollo se pueden destacar los siguientes aspectos:

a) La experiencia se realizó en dos colegios que se prestaron voluntariamente y dentro de los cuales se eligieron los grados de 3.º a 6.º. En cada grado había 50 alumnos y tres profesores. Esto da lugar a que la proporción de alumnos por profesor sea de 16-17. Cada profesor actúa como tutor de un grupo de alumnos responsabilizándose de su formación moral y psicológica así como de la comunicación con los padres de los mismos. Los profesores tienen en este sistema un cincuenta por ciento más de tiempo de dedicación que en la enseñanza convencional. La mitad de este tiempo adicional se dedica a la actuación directa con alumnos y la otra mitad a tareas de planificación relativas a diseño de material, definición de objetivos, elaboración de instrumentos de evaluación, participación. Los profesores tienen en cada equipo los mismos derechos, deberes, responsabilidades. Todos los profesores planifican, enseñan, investigan...

b) En cuanto a las posibilidades y formas de agrupamiento, varían según diversas circunstancias y necesidades como:

— La naturaleza del aprendizaje / Las dificultades de algunos niños / Necesidad del niño de identificarse con un grupo estable / El número de profesores presentes / La colaboración de profesores especialistas / Existencia de actividades comunes con otras clases del centro no pertenecientes a la experiencia.

c) La implantación del nuevo sistema de enseñanza diferenciada, que dura seis años, tiene un carácter gradual. Por ello, y durante el primer año, se pone interés en la observación de las características diferenciales de los alumnos y en la puesta en marcha de algunas formas de individualización y recuperación. Más específicamente, se pretende:

- Lograr un funcionamiento organizado, armónico en el equipo de profesores.
- Formular hipótesis de funcionamiento para el segundo año.
- Procurar un modo de comunicación, de interacción con otros equipos, investigadores y enseñantes.

Desde el primer momento el equipo realiza un tipo de reflexión crítica sobre su propia evolución, atendiendo especialmente a aspectos como:

— El desarrollo del programa en objetivos / La comunicación con los familiares / El conocimiento de la experiencia y condiciones de vida extraescolar / Los talleres

y el trabajo en grupo / Las diferencias culturales / La relación pedagógica / La evaluación formativa.

Dr. CARLOS ROSALES LÓPEZ
 Departamento de Pedagogía
 Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
 UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

BIBLIOGRAFIA

- ZAZZÓ, B.: *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*. PUF. París, 1978.
- CLERC: *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième*. INED, 1970.
- PERRENOUD, P.: *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire; les déficiences de l'explication causale*. Droz, Geneve, 1970.
- BOUDON, R.: *L'inégalité des chances. La mobilité social dans les sociétés industrielles*. A. Colin, París, 1973.
- FRASER, E.: *Home environment and the school*. London University of London Press, 1959.
- Plowden report (1967). *Central Advisory Council for Education. Children and their Primary Schools*. HMSO London, 1967.
- LABOV, W.: «The Study of language in its social context». In *Sociolinguistics*. PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.), 1972.
- LABOV, W.: (1976) *Sociolinguistique*. París. Editions de Minuit, 1976.
- LABOV, W.: (1978) *Le parler ordinaire*. París. Editions de Minuit, 1978.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control*. Vol I, II y III. Routledge and Kegan. London, 1971, 73 y 75.
- LAWTON, D.: *Social class, language and education*. Routledge and Kegan Paul. London, 1968.
- PERRENOUD, Ph.: «Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié». En la obra de ALLAL, L.: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang. Berne, 1983.
- BLOCK, J. H.: «Promoting Excellence Through Mastery Learning». En la obra de Giroux, A., Penna, A. y Pinar, F.: *Curriculum and Instruction*. McCutchan Publishing Corporation. Berkeley, California, 1981.
- BLOCK, J. H.; BURNS, R. B.: «Mastery learning», in *Review of Research in Education*. Vol. 4. Ed. L. Schulman (Itasca Ill. F. E. Peacock)
- ESCUDERO, J. M.: *Modelos de enseñanza*. Oikos-Tau. Barcelona, 1981.
- Grupe RAPSODIE: «Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: a propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois». En la obra de ALLAL, L.: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang. Berne, 1983.