

**XXXIII SIMPOSIO NACIONAL
DE PROFESORES DE PRACTICA PROFESIONAL**

“Por la Ética en la Educación”

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA**

15 y 15 DE SETIEMBRE DEL 2011.

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística

U.N.R. – Universidad Nacional de Rosario

LA DIDÁCTICA EN EL AULA

AUTORES:

C.P. SANCHEZ, Rodolfo Fabián

C.P. CIMA, Daniel B.

C.P. ARBOLEYA, Adolfo

C.P. FERNANDEZ, Carlos María

C.P. PEREZ CASANOVA, Sebastián

C.P. ASENSIO, Guillermo

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo si bien muestra las características del dictado de clase y posterior evaluación de cómo debería funcionar una Cátedra de Práctica Profesional., intenta también mostrar al lector como nuestra materia (P.P.J. -Módulo de Aplicación Jurídica de la U.N.R) se ha ido adaptando a las nuevas exigencias de la sociedad y concretamente a un alumnado que ya no intenta solamente adquirir conocimientos teóricos y dedicarse a repetir los mismo, sino que hasta la sociedad actual requiere que el futuro profesional sea una persona con capacidad de pensar reflexivamente. En el mismo se muestra y a su vez justifica cada uno de los pasos que a nuestro entender debería seguir una cátedra que da Práctica Profesional, sin con ello querer configurar que esta es la única posible, sino que muy por el contrario es nuestro objetivo el que en cada cátedra de nuestro querido país se evalúe, si algo de nuestra propuesta le es útil, y además y con un espíritu de perfeccionamiento abrir en el presente SIMPOSIO, el debate por miras mejorar aún más nuestro modelo educativo.

Por otra parte proponemos algunas alternativas, que creemos novedosas y que estamos llevando a cabo en forma de pruebas piloto, con constante evaluación de resultados a fin de perfeccionar las mismas.-

Dado lo antes comentado y a los fines de no abundar demasiado en temáticas que se tratarán específicamente más adelante es que invitamos al lector, no solo a leer el presente, sino que también a debatir al momento de presentar el mismo.

1. Descripción Previa:

La propuesta de evaluación de la materia PRÁCTICA PROFESIONAL – MÓDULO DE APLICACIÓN JURÍDICA que forma parte del plan de estudios del cuarto año de la carrera de Contador Público que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario (1). Esta materia es de cursado cuatrimestral y en comisiones que no exceden de los cincuenta alumnos.

La cátedra propone el sistema de evaluación que explicita a los cursantes al inicio del cuatrimestre: las evaluaciones son ponderadas en calificaciones por puntaje, de base

centesimal. Los aspectos sobre los cuales se evalúa a cada alumno, y de los cuales surge la calificación individual, tiene la siguiente incidencia ponderada:

1. Cuatro trabajos prácticos escritos y generados grupalmente, 20%;
2. Participación individual en evaluaciones orales al exponer al menos dos de los cuatro trabajos prácticos grupales, 40 %;
3. Dos evaluaciones escritas individuales, 40 %.

Total 100 %

Los temas sobre los cuales versan los trabajos prácticos son los siguientes:

Primer trabajo práctico: Constitución de una Sociedad de Responsabilidad Limitada o una Sociedad Anónima.

Segundo trabajo práctico: Funcionamiento y cambios estructurales en la Sociedad constituida en el primer Trabajo Práctico.

Tercer trabajo práctico: Alta como empleadora de la Sociedad con la que se viene trabajando, registro de los trabajadores y liquidaciones de remuneraciones.

Cuarto trabajo práctico: Pericias judiciales contables.

Estos trabajos deben ser desarrollados en equipos con un máximo de 7 (siete) alumnos, fuera del horario de clase, con discusiones y análisis de sus integrantes y con visitas realizadas a los organismos vinculados a cada tema.

Una vez que los alumnos hayan agotado las consultas a los docentes en los primeros veinte minutos de cada clase y teniendo en cuenta los plazos previamente pactados, aquellos entregan los trabajos prácticos a su docente para su corrección; posteriormente se procede a realizar un sorteo para establecer qué grupos exponen oralmente en clase.

Este marco no impide al docente a cargo de cada comisión, agregar coyunturalmente alguna calificación adicional al alumno, vgr. por una intervención destacada en clase, en tanto no vulnere los criterios establecidos anteriormente.

Cabe señalar que la cátedra posee un módulo de Ética Profesional, además de los módulos ya mencionados en los trabajos prácticos (Sociedades, Laboral y Actuación Judicial por parte del Contador Público). El mismo es dictado en horarios adicionales, donde los alumnos ven una reseña histórica del pensamiento filosófico sobre la ética, aprenden sobre su razonamiento y las leyes que regulan la profesión, para luego pasar al planteo casos prácticos, los cuales son resueltos en forma grupal dentro del horario de clase, y con la supervisión permanente del docente, asesorando el mismo sobre la correspondencia de la solución propuesta. La evaluación de la presente área está incluida dentro del primer parcial, con asignación de un puntaje específico; realizándose la misma a través de preguntas que puedan evidenciar la absorción de conocimientos teóricos-prácticos a través de casos propuestos.

La suma del puntaje obtenido en cada concepto origina el puntaje final de cada alumno, existiendo tres posibles situaciones:

- Si el puntaje obtenido alcanza el 70% o más, el alumno aprueba la materia.
- Si el puntaje obtenido está entre el 65% y hasta 70%, el alumno tiene la posibilidad de ser evaluado en un “coloquio” para aprobar la materia. En caso de que este coloquio no resultare satisfactorio el alumno queda como regular y deberá rendir como tal en los turnos de exámenes previstos.
- Si el puntaje obtenido está por debajo del 65 %, el alumno queda como regular y deberá rendir como tal en los turnos de exámenes previstos.

El alumno que no hubiera completado las instancias evaluativas previstas tendrá el carácter de libre. En este caso deberá aprobar un examen escrito teórico-práctico que le otorgará una condición asimilable a la de regular que se mantendrá durante el tiempo que las reglamentaciones vigentes establezcan para esta última condición. Para aprobar la materia debe rendir luego un examen de similares características al de los alumnos regulares

2. Análisis Detallado de la Metodología.

Antes de iniciarnos en el análisis del sistema de evaluación propuesto por la cátedra en cuestión, nos parece oportuno referirnos al currículum de esta materia que posee un diseño centralizado dado que introduciendo distintas estrategias de actividades evaluativas a lo largo de todo el cuatrimestre sin concentrarlas al final del mismo ni adoptar una actitud evaluadora constante, con miras a lograr un conocimiento reflexivo , además plantea una relación directa con el oficio, cuestión que al decir de Edith Litwin es de considerable interés por sus derivaciones didácticas y por su *“potencialidad para cortar transversalmente los niveles de conocimientos propios de la enseñanza de las disciplinas...”* (2).

En forma previa al inicio de las actividades del cuatrimestre, cada docente se ocupa de dos cuestiones fundamentales:

- Explicitar a los alumnos cuáles serán las distintas instancias de evaluación.

Aquí hacemos notar que esta explicitación no solo se refiere a los diferentes tipos de evaluaciones que se van a considerar dentro del cuatrimestre, sino que se manifiesta cuáles serán los criterios que se utilizarán en cada una de ellas para dar cuenta del nivel de producción de los alumnos. Si esto no se diera así, la omisión se relaciona con lo que sostiene E. Litwin en cuanto a que *“una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción...”*. Asimismo agrega *“el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable”*. (3)

- Realizar una evaluación con el objeto de analizar el punto de partida de los diversos estudiantes que integran la comisión.

Este tipo de evaluación es la que Gvirtz y Palamidessi denominan *“evaluación diagnóstica,”* dentro del *“segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza”* (4). A su vez, este tipo de evaluación inicial se relaciona con el primero de los dos aspectos

que comprende la “*evaluación dinámica*” a la que se refiere Susana Celman, en términos de que se evalúa el estado actual del estudiante en relación con la zona disponible para la adquisición de conceptos(5). Luego, a partir de este punto el docente evalúa la modificabilidad, es decir, la disponibilidad de los alumnos para aprender (segundo aspecto de la evaluación dinámica). En efecto entendemos que, con esta evaluación de arranque, el docente logra reconocer las posibilidades y obstáculos, para luego elegir el tipo de aporte que los alumnos necesitan de su parte. Creemos que como parte de la “*comunicación didáctica*”, alentar desde esta etapa la pregunta, el conversar y el pensar posibilita estimular la “*zona de desarrollo próximo*” tal como lo define Vigotsky (6).

Dado que la cátedra plantea distintas instancias evaluativas a lo largo del cuatrimestre, la evaluación no es ubicada en la última etapa del mismo y, a su vez, acierta en no caer en una “*fiebre evaluadora*”, es decir en una “*actitud evaluativa constante, que no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscriptos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de la materia*”. Esta concepción es coincidente con la de Edith Litwin (7).

Por otro lado, el sistema de evaluación propuesto es de tipo mixto atento a que contempla tanto actividades de producción (razonamiento de casos planteados), como de reproducción (conocimientos de leyes, reglamentaciones, etc.). Desde este punto de vista, es loable destacar que la cátedra pone énfasis en el desarrollo de actividades de producción dado que el 60% de la nota final de la materia está vinculada con la elaboración y defensa oral de trabajos prácticos. La preparación de estos trabajos por parte de los alumnos puede incluir “*dificultades de adquisición, comprensión, o transferencia de temas o problemas*” (8), situaciones éstas en las que la medición de los aprendizajes puede ser realizada. También podríamos decir que estos prácticos están destinados a “reflejar lo aprendido” y a consolidarlo.

Entendemos que en el planteo de una práctica profesional a este avanzado nivel de la carrera subyace la idea que plantea E. Litwin en cuanto a que “*los conocimientos*

significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros que, probablemente el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase donde se planteó la situación de enseñanza.”(9)

A su vez, la exigencia de que los trabajos prácticos sean realizados en forma grupal nos refleja la idea de la *“construcción del conocimiento situado”* que trabaja E. Litwin y que se realiza a través de *“esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten, por medio de diálogos y desafíos planteados”*. Este tipo de tarea en terreno nos sitúa en el concepto de *“inteligencia distribuida, que surge de pensar a la gente en acción”* (10). No es menos importante realizar una observación en referencia al postulado de *“externalización”* que plantea J. Bruner en cuanto a que *“las producciones implican auténticos desafíos y permiten reconocer las dificultades, limitaciones y potencialidades del proceso de aprender.”* Y luego agrega que *“las producciones grupales pueden ayudar a fomentar la existencia de comunidades en las que las obras colectivas permiten redes solidarias y, en tanto productos, favorecen los procesos reflexivos y la reflexión de cómo se llevaron a cabo”* (11). En estos trabajos prácticos también podemos detectar los dos conceptos de *“secuencias integradas”* y *“elegidas como un propósito”* que Susana Celman menciona como fundamentales en relación a la evaluación de estrategias de aprendizajes, por oposición a otros tipos de procedimientos que incluyen acciones aisladas, mecánicas y automáticas (12).

Finalmente podemos añadir que en el pensamiento de M. Lipsman esta parte de la propuesta de evaluación se encuadra como *“estructurada por problemas”* atento a que *“la propuesta de evaluación se orienta a la resolución de problemas en el marco de la asignatura”* con trabajos prácticos” (13).

Habiéndonos referido a las actividades productivas del sistema de evaluación propuesto por la cátedra, nos abocaremos ahora a los dos parciales escritos e individuales que también lo conforman. A juzgar por el tinte teórico-práctico de las preguntas planteadas en tales parciales, los mismos no pueden ser vistos como

actividades de *“reproducción de los conocimientos en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado”* (14). Esto tiene relación con el *“síndrome del conocimiento frágil”* al que se refiere Perkins en términos de que se le exige al alumno el *“recitado”* de cuestiones que poco tienen que ver con el aspecto práctico al que debiera remitirse esta materia o que, vinculándose con el mismo, carece de sentido retenerlas de memoria (15). A su vez, este tipo de evaluaciones teóricas-prácticas condice parcialmente con el primer modelo explicitado por Gwitz y Palamidessi al que denominan *“modelo de evaluación tradicional”* en el que *“lo que se examina es la posesión de ciertos saberes o la realización de ciertos procedimientos...”* (16).

A su vez la cátedra plantea la realización de una *“evaluación sumativa”* en términos de medir los resultados obtenidos en la totalidad de las comisiones que la integran y, a partir de ellos, *“encarar un proceso de toma de decisiones a futuro sobre los aspectos académicos”* (17). A través del mismo se logra medir la absorción de conocimientos por parte de los alumnos en general, pudiendo identificarse aquellos temas aprendidos y aquellos otros con dificultad en el aprendizaje y así poder adoptar medidas alternativas para perfeccionar la absorción de conocimientos por parte del alumno.

Podemos añadir que tanto la presentación oral de los trabajos prácticos como los dos parciales escritos e individuales son instancias de evaluación planteadas y construidas como típicas situaciones de examen, en cuanto a que durante el transcurso de las mismas se evidencia la presión y tensión que caracterizan al *“modelo de evaluación tradicional”* al que se refieren Gwitz y Pallamidessi (18). También Edith Litwin se ocupa de este aspecto tan característico de las evaluaciones tradicionales cuando afirma que *“estas prácticas no tienen por objeto reconocer lo aprendido, sino analizar lo consolidado o lo que resiste pese a la presión o en una situación de tensión”* (19).

El docente siempre debe estar atento a dos cuestiones las cuales resultan fundamentales en materia relacionadas con la Práctica Profesional:

- El exceso de una actitud evaluadora podría producir..... *“la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés de aprobar”* (20) dado que si solo se

prestara atención a los temas importantes para las diferentes formar evaluativas los alumnos concentrarían la atención en estos dejando de lado al resto.

- A su vez el docente no debe caer en la "*burocratización de las preguntas*" formuladas del tipo retórico, casi muletillas y que por ende, poco garantizaban la producción del conocimiento; esto resulta fácilmente adaptable si pensamos las preguntas como casos prácticos distintos, en los cuales el alumno deberá razonar brevemente y aportar una solución posible, en otras palabras, al decir de E. Litwin, "*como estrategias que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos en los estudiantes*" (21). Además esto produce un uso eficiente que los docentes hacen de las preguntas dado que favorecen "*los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen, aún cuando esto corte la exposición del docente, lo cual implica promover el pensar*". Todo esto produce una relación de diálogo en sus distintos niveles, que debería existir siempre en el interior del aula, lo que conlleva un costo en relación al proceso evaluativo dado que "*las preguntas de los estudiantes le permiten al docente reconocer las maneras en que aquellos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones*" (22).

Con todo lo antes mencionado se obtiene la "realización de una clase reflexiva" en un marco general, lográndose así los objetivos buscados por la cátedra, los cuales tienen alguna similitud con lo señalado por Litwin, cuando parafraseando a Nickerson plantea entre los "*cinco principios para fomentar la comprensión*" el de "*comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante*" También encontramos "*entornos de apoyo*" en los inicios de cada clase con un tiempo destinado a las consultas de los alumnos (24).

3. En Síntesis:

La propuesta evaluativa planteada en forma centralizada tiene importantes aciertos; así, por ejemplo: introduce distintas estrategias, distribuye las actividades evaluativas

a lo largo de todo el cuatrimestre sin concentrarlas al final del mismo ni adoptar una actitud evaluadora constante. Además lo dicho, y asumiendo que no existe una única manera de evaluar que sea la correcta, creemos que posee otros aciertos a fin de obtener una versión más apropiada del planteo de la cátedra:

1) Construcción y explicación de los criterios de evaluación.

La de explicación por parte de los docentes de los criterios de evaluación contempla este aspecto tan trascendente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes. En este sentido la cátedra presenta los siguientes criterios de evaluación:

- En relación a los trabajos prácticos, los docentes dejan en claro que valorarán especialmente el proceso reflexivo y la creatividad, implicando en cuanto a la correcta transferencia de los conocimientos teóricos a la resolución de los casos propuestos. Asimismo, y a los efectos de evitar malos entendidos, también transparentan la valoración de aspectos tales como prolijidad, ortografía, correcta redacción, efectivo cumplimiento de plazos y formas de entrega, criterios éstos que guardan estrecha relación con la práctica profesional del Contador Público.
- En cuanto a la exposición oral de tales trabajos prácticos, los docentes aprecian la claridad en la expresión, el uso adecuado de la terminología específica, el poder de síntesis y la contestación ajustada y pertinente a las preguntas planteadas por docentes y alumnos. Por la misma el alumno recibe una nota individual por su evaluación, si bien es el grupo completo quien defiende su trabajo práctico. Además y como exigencia para todos aquellos grupos que no han salido sorteados, los mismos deben conocer la temática tratada sobre la cual se desarrolla la exposición, pudiendo el docente consultarle a cualquiera de los no favorecidos por el sorteo y ser evaluados también individualmente en el momento sobre una pregunta concreta.

- Los criterios de evaluación que los docentes fijan en relación a los parciales teóricos-prácticos escritos e individuales son de precisión en las respuestas, claridad conceptual y capacidad de síntesis en los desarrollos teóricos y solución de casos prácticos ocurridos en la realidad, como así también correcta utilización de la terminología específicamente vinculada con la materia. Asimismo los docentes dejan en claro a los alumnos que también contemplarán la caligrafía, ortografía y prolijidad, cualidades importantes en la presentación de trabajos en el ejercicio de la profesión.

2) Corrección de los trabajos prácticos grupales.

Los trabajos prácticos grupales tienen un plus en el proceso evaluativo cambiando la consigna mencionada en “a” (de la cátedra original), por la “b” (**propuesta prototipo**):

a) entregan los trabajos prácticos para su corrección; posteriormente se procede a realizar un sorteo para establecer qué grupos exponen oralmente en clase .

b) los grupos entregan dos juegos del mismo trabajos prácticos, distribuyéndose de la siguiente manera:

- ✓ El primero de ellos es usado por el profesor para su corrección; realizándose posteriormente un sorteo para establecer qué grupos exponen oralmente en clase dicho trabajo práctico
- ✓ El segundo de ellos le es entregado a un grupo receptor, el cual oportunamente realizo un trabajo práctico pero sobre otra temática, este grupo deberá analizar el trabajo recibido confeccionado oportunamente por un grupo emisor, para que este último lo analice, lo evalúe (por escrito), proponga las mejoras que estime necesarias y, de corresponder, lo presente oralmente frente al resto del curso. De esta forma cada alumno, además de confeccionar su propio trabajo grupalmente, deberá tomar contacto con la teoría y la práctica del

trabajo realizado por otro grupo. Finalmente el docente ponderará ambos trabajos para la nota correspondiente al mismo.

Además esta forma permite al docente evaluar falencias y/o errores comunes en los distintos grupos. Enmarcamos la presente propuesta en lo que Lipsman trabaja dentro de las *“propuestas que redimensionan la evaluación como propuestas que irrumpen la evaluación”* y *“propuestas que completan la evaluación”* (25) dado que se presta para que el docente trabaje las propuestas de los alumnos, las oriente, realice correcciones y devoluciones a cada trabajo, equipo y alumno.

Por otro lado, y como parte de la estrategia de enseñanza, la cátedra indica a los alumnos que coleccionen todos los trabajos prácticos que fueron elaborando durante la cursada junto con las correcciones hechas tanto por sus pares como por el docente. Luego, a modo de revisión y síntesis de todo lo desarrollado durante el tiempo asignado a cada temática, en la clase previas al parcial correspondiente a la misma el cual como se señalara es escrito e individual, se retrabajarán en forma conjunta.

3) Los dos parciales escritos e individuales.

A fin de evitar que los dos parciales escritos sean meras actividades de reproducción de aspectos teóricos, la cátedra cambia el criterio de confección de las preguntas, sustituyendo la exigencia de un recitado de memoria de teoría por resoluciones de casos prácticos típicos de nuestra asignatura. Esta propuesta se asimila a las *“propuestas estructuradas por situaciones hipotéticas”* a las que se refiere Lipsman cuando trata las *“propuestas en el centro de la evaluación”* (26).

4) Evaluación de los aprendizajes de los alumnos y autoevaluación de las prácticas de los docentes.

Finalmente, la evaluación propuesta por la cátedra cobra más significado, dado que además de brindar posibilidades reales para medir el aprendizaje de los alumnos, contribuye a someter a consideración de los docentes su propia tarea. Entonces, tal como fue visto, la evaluación es *“fuente de conocimiento y lugar de las mejoras educativas”*. A este fin, el jefe de cátedra propone a sus adjuntos la participación en

reuniones mensuales, a los efectos de ir planteando actividades de *“reflexión sobre problematizaciones y propuestas iniciales así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados”*. De esta forma, la acción conjunta y periódica de los docentes *“facilitaría la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones”* (27); es así como la cátedra también se aproxima a lo que Gvirtz y Palamidessi llaman *“evaluación formativa”*, información ésta que es utilizada por el profesor para el paso siguiente: mejorar lo que queda por realizar del proceso de enseñanza-aprendizaje (28). Dado que estas reuniones mensuales procuran unificar criterios, intercambios de ideas y aporte de novedades.-

A modo de cierre, nos parece acertado recordar que no existe una sola manera correcta de evaluar pero siempre es necesario que el docente tenga presente que, tal como afirma Edith Litwin *“enseñar es... aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro”* (29).

Referencias bibliográficas:

- (1) Programa de la materia PRÁCTICA PROFESIONAL – MÓDULO DE APLICACIÓN JURÍDICA del cuarto año de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario.
- (2) Edith Litwin. *“Las configuraciones didácticas”*. Editorial Paidós Educador. Página 104.
- (3) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. *“La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo *“La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”* de Edith Litwin. Páginas 30 y 31.
- (4) Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. *“El ABC de la tarea docente”*. Editorial Aique. Capítulo VIII. Página 250.
- (5) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. *“La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo: *“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”* de Susana Celman. Página 48.
- (6) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. *“La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo *“La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”* de Edith Litwin. Página 24.
- (7) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. *“La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo *“La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”* de Edith Litwin. Páginas 16 y 17.

- (8) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 14.
- (9) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 14.
- (10) Edith Litwin. "Las configuraciones didácticas". Editorial Paidós Educador. Página 80.
- (11) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 21.
- (12) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo: "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" de Susana Celman. Página 57.
- (13) M. Lipsman. "Las nuevas propuestas de evaluación".
- (14) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 17.
- (15) David Perkins. "La Escuela inteligente". Editorial Gedisa. Página 37.
- (16) Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. "El ABC de la tarea docente". Editorial Aique. Capítulo VII. Página 245.
- (17) Mg. Claudia Lombardo. Evaluación Sumativa. Didáctica General. Profesorado Universitario – UCEL -2.010
- (18) Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. "El ABC de la tarea docente". Editorial Aique. Capítulo VII. Páginas 244 a 248.
- (19) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 12.
- (20) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 12.
- (21) Edith Litwin. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". Página 108.
Edith Litwin. "Las configuraciones didácticas". Editorial Paidós Educador. Páginas 84 a 91.
- (22) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 1.998. Capítulo "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" de Edith Litwin. Página 24.
- (23) Alicia Camilioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Editorial Paidós

- Educador. 1.998. Capítulo “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” de Edith Litwin. Página 12.
- (24) Edith Litwin. “Las configuraciones didácticas. Editorial Paidós Educador. Página 84.
- (25) M. Lipsman. “Las nuevas propuestas de evaluación”.
- (26) M. Lipsman. “Las nuevas propuestas de evaluación”.
- (27) Mg. Claudia Lombardo. Evaluación Sumativa. Didáctica General Profesorado Universitario – UCEL -2.010
- (28) Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi. “El ABC de la tarea docente”. Editorial Aique. Capítulo VII. Páginas 249 a 250.
- (29) Edith Litwin. “Corrientes didácticas contemporáneas”. Capítulo IV. Página 113.