

XL SIMPOSIO DE PROFESORES DE PRACTICA PROFESIONAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES

27 y 28 DE SETIEMBRE DEL 2018.

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística

U.N.R. – Universidad Nacional de Rosario

TECNICAS DE EVALUACION APLICADAS EN EL AULA

AUTORES

- **CIMA DANIEL B.**
- **SÁNCHEZ, RODOLFO F.**

RESUMEN

Por medio del presente se propone mostrar distintas circunstancias al momento de enseñar – evaluar; puntos a tener en cuenta, los cuales es obvio que en muchas circunstancias se verán desvirtuados por la realidad del aula. El mismo esta basado en la materia PRÁCTICA PROFESIONAL – MÓDULO DE APLICACIÓN JURÍDICA de la UNR-FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y ESTADISTICAS y en las mejoras que se fueron implementando, debiendo señalar que muchas practicas ya se utilizaban, y que al estudiarlas pormenorizadamente se las puede mejorar y adaptar a la realidad reinante y a su vez como indicáramos incluir nuevas a los fines de mejorar tanto sea en la didáctica como en la evaluación, permitiendo asi analizar conocimientos anteriores y nuevos aprendizajes incorporados; acompañado por la necesidad de colaboración, de relacionarse e igualación que producen los alumnos a través del trabajo en equipo.-

1.- Descripción paso a paso, de manera sintética, de una propuesta de evaluación

Analizaremos 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.

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 el 69%, 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 del de los alumnos regulares

2.- Análisis de la propuesta, tratando de reconocer y señalar conceptos teóricos sobre didáctica y técnicas de evaluación.

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 y plantea una relación directa con el oficio, cuestión que al decir de Edith Litwim 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 se refiere solamente a los diferentes tipos de evaluaciones que se van a considerar dentro del cuatrimestre, pero no manifiesta nada en relación a cuáles serán los criterios que se utilizarán en cada una de ellas para dar cuenta del nivel de producción de los alumnos. Esta 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 como de reproducción. 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). Los docentes deben dejar en claro en relación a los trabajos prácticos, que valorarán especialmente el proceso reflexivo implicado 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 deben transparentar 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 pueden apreciar 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.

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 eminentemente teórico-práctico de las preguntas planteadas en tales parciales, los mismos pueden ser vistos como actividades de *"reproducción de los conocimientos en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado"* (14). Pero muy por el contrario esto no resulta así, sino que los criterios de evaluación que los docentes fijan en relación a los parciales teóricos escritos e individuales son de precisión en las respuestas, claridad conceptual y capacidad de síntesis en los desarrollos teóricos como así también correcta utilización de la terminología específicamente vinculada con la materia a su vez resulta oportuno que los docentes dejen 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. Esto evita de raíz la producción del llamado *"síndrome del conocimiento frágil"* al que se refiere Perkins, señalando según sus 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 cualquier materia de Práctica Profesional o que, vinculándose con el mismo, carece de sentido retenerlas de memoria (15). Cabe señalar que indefectiblemente, este tipo de evaluaciones teóricas condice en mayor o menor medida 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).

En otro orden de cosas, 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, “*encara un proceso de toma de decisiones a futuro sobre los aspectos académicos*” (17).

Podríamos 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 Gvitz 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).

Un punto fundamental a tener en cuenta por parte del docentes es siempre evitar que “*la actitud evaluadora invierta el interés de conocer por el interés de aprobar*” (20) esto se produce principalmente cuando se les indica a los alumnos en reiteradas oportunidades cuáles serán los temas importantes y que serían específicamente evaluados en los parciales o cuando se produce una cierta “*burocratización de las preguntas*” formuladas por los docentes que más bien son del tipo retórico, casi muletillas y que, por ende, poco garantizan la producción del conocimiento; en otras palabras, las preguntas no deberían ser fácilmente identificadas o reiterativas, al decir de E. Litwin, “*como estrategias que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos en los estudiantes*” (21). De darse este uso ineficiente de las preguntas se produce generalmente un escaso favorecimiento de “*los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen, aún cuando esto corte la exposición del docente, lo cual implica promover el pensar*”. Toda esta falencia en relación a la dialoguicidad de voces que debería existir al interior del aula, conlleva un considerable 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). Pudiendo resultar esto en una “*actitud patológica*” que se instale en la cátedra, por lo cual debe ser tenidas en cuenta a la hora de consolidar la estrategia de evaluación propuesta (23).

Si partimos de las dificultades en cuanto a la “*realización de una clase reflexiva*” creemos que el marco general y los objetivos buscados por cualquier Cátedra de Práctica Profesional deben tener 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 encontrar “*entornos de apoyo*” en los inicios de cada clase con un tiempo destinado a las consultas de los alumnos (24).

Teniendo en cuenta la realidad que atraviesa a todas las comisiones de esta cátedra (disponibilidad horaria, cantidad de alumnos y docentes en cada comisión, extensión del temario a desarrollar, etc.), la propuesta evaluativa planteada en forma centralizada tiene importantes aciertos; 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 debiendo señalar que en los últimos años se han producido algunas experiencias exitosas las cuales la cátedra ha ido adoptando como por ejemplo:

1. entrega de los trabajos prácticos a otro grupo 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 pondera ambos trabajos para la nota correspondiente al mismo. 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.
2. A fin de evitar que los dos parciales escritos sean meras actividades de reproducción de aspectos teóricos, la cátedra ha cambiado el criterio de confección de las preguntas, sustituyendo la exigencia de un recitado de memoria de teoría por resoluciones de casos problemáticos típicos de la práctica profesional. A esto podemos asimilarlo a las *“propuestas estructuradas por situaciones hipotéticas”* a las que se refiere Lipsman cuando trata las *“propuestas en el centro de la evaluación”* (26).

Finalmente, entendemos que la evaluación propuesta por las cátedras de Práctica Profesional cobrará más significado si, además de brindar posibilidades reales para medir el aprendizaje de los alumnos, contribuye a someter a consideración de los docentes su propia tarea. Esto permite tal como fue visto que la evaluación sea *“fuente de conocimiento y lugar de las mejoras educativas”*. A este fin, nos parece interesante que el jefe de cátedra y sus adjuntos participen 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 *“facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones”* (27); es así como una cátedra también se aproximaría a lo que Gvirtz y Palamidessi llaman *“evaluación formativa”*, información ésta que podría ser utilizada por el profesor para el paso siguiente: mejorar lo que queda por realizar del proceso de enseñanza-aprendizaje (28).

CONCLUSIÓN

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. Apuntes de clase. 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. Apuntes de clase. 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.