

**Ministerio de Educación y Cultura  
Consejo Provincial de Educación  
Río Negro - 2001**

**AUTORIDADES PROVINCIALES**

**Gobernador**

Dr. Pablo Verani

**Ministra de Educación y Cultura**

Ana K. de Mázzaro

**Vocales**

Santa Teresa Comezaña

Rosa Tridico

Juan C. Carreño

**Directora General de Educación**

Blanca E. Moyano

**Directora de Nivel Primario**

Adriana Otero

**Directora de Gestión Curricular**

Nora Violeta Arbanás

**EQUIPO DE TRABAJO**

**Dirección de Gestión Curricular**

**Coordinación**

Nora Violeta Arbanás

**Colaboración Técnica**

Sergio Galván

Ana Caro

**Elaboraron este documento**

Andrea Tello

Nucha Quintero

## Índice

### ***“La evaluación en el área de Lengua y Literatura”***

	Pág.
<b><i>Lengua</i></b>	
Introducción	3
La evaluación formativa, apreciativa y cualitativa	4
Instrumentos, criterios e indicadores de evaluación	6
La evaluación de la comprensión lectora	11
<b><i>Literatura</i></b>	
Introducción	18
La Literatura dentro del área	18
Propósitos y objetivos	18
La evaluación en Literatura	20
¿Qué evaluar en Literatura?	20
¿Qué evaluar y cómo?	22
<b>Bibliografía</b>	25

## **Lengua**

### **Introducción**

A raíz de diversos relevamientos relacionados con la aplicación del Diseño Curricular de E.G.B. 1 y 2, en el Área de Lengua y Literatura hemos observado dificultades con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos: no está claro qué se evalúa ni cómo, no se distinguen los alcances de los contenidos ni los propósitos de la evaluación.

Procuraremos en este documento aclarar algunos aspectos vinculados con las intenciones, los objetivos, los criterios, los instrumentos y los registros de la evaluación y proporcionar a los docentes herramientas válidas para evaluar los procesos que se llevan a cabo en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Comenzaremos con la definición de evaluación de Francisco Beltrán y Angel San Martín: “Es el proceso consistente en ir recogiendo de manera sistemática evidencias con respecto a aquello que hemos elegido como objeto de una apreciación o valoración de tal modo que, en algún momento dado, podamos emitir un juicio fundamentado sobre tal objeto... El propósito que guía la realización de la evaluación no será ajeno a la exigencia de ética en los principios y procedimientos, ni a por cuáles de entre éstos se opte”<sup>1</sup>.

Ahora bien, de la definición surgen preguntas fundamentales acerca de las intenciones y los resultados de la evaluación que deben ser respondidas antes de seguir adelante:

- ¿Por qué evaluar?
- ¿Para qué evaluar?

Ambas preguntas, que relacionan al evaluador con el objeto de la evaluación, se diferencian en el hecho de que la primera “remite inmediatamente a la intención de quien construye el objeto de evaluación (conocer las respuestas de los alumnos a un conjunto de situaciones problemáticas, por ejemplo)” y en la segunda, en cambio, “la preocupación refiere a los efectos de la evaluación sobre la acción (qué se hará con los resultados)”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> "Cuadernos de Pedagogía", No. 219, Pág. 17, citado en Bertoni, A., "La certificación Institucional de 'Saberes' y su relación con la Teoría y Práctica de la Evaluación", Consejo Provincial de Educación, Río Negro.

<sup>2</sup> Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja, Bs.As., Kapelusz, 1995.

Así, tal como lo expresa el Diseño Curricular de E.G.B. 1 y 2, evaluamos:

- Para seguir la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Para modificar situaciones que obstaculicen un aprendizaje efectivo.
- Para garantizar la apropiación de los conocimientos previstos curricularmente.
- Para asegurar la promoción entendida como continuidad en el proceso del aprendizaje, asegurando la interacción progresiva de nuevos aprendizajes.

Las intenciones determinan el tipo de evaluación, en relación con el uso interno que la institución escolar haga de los resultados. La evaluación, entonces, está siempre relacionada con un contexto decisonal dado.

En este sentido se constituyen tres tipos de evaluación: diagnóstica al iniciar el proceso, formativa durante el proceso y sumativa al final del proceso. Remitimos para su caracterización a la lectura del Diseño Curricular de E.G.B. 1 y 2 y al documento “La Certificación Institucional de 'saberes' y su relación con la Teoría y Práctica de la Evaluación”<sup>3</sup>.

De esta manera, la evaluación, cualquiera sea el propósito y la forma que adopte, permite obtener información para la toma de decisiones. Sin embargo, debemos señalar cuál es “la finalidad básica de la evaluación: generar información para la comprensión de la situación educativa”<sup>4</sup>.

Tal como se sostiene en la Adecuación Curricular del Área de Lengua y Literatura, muchas son las posibilidades y los instrumentos de evaluación que se adecuan a los distintos ejes, contenidos y capacidades que se desarrollan en el área. Sin embargo, en el análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en escuelas de toda la provincia, observamos que generalmente éstos se repiten y que predomina la prueba objetiva como alternativa de evaluación sumativa.

### ***La evaluación formativa, apreciativa y cualitativa***

En el presente documento propondremos una forma de **evaluación apreciativa**, que privilegia lo **cualitativo**, determinando el valor de un objeto o realidad dada, con referencia a ciertos criterios preexistentes, con un modelo predeterminado, que presupone un referente previo, anterior a toda recolección

---

<sup>3</sup> Bertoni, A., op. cit.

<sup>4</sup> Consejo Provincial de Educación, Diseño Curricular de EGB 1 y 2. Versión 1.1, Río Negro, 1997.

de información. “El referente orienta la lectura de la realidad, y la evaluación consiste en la búsqueda de los indicadores que permitan dar cuenta del estado del objeto con relación al referente. En la evaluación de los alumnos, éste puede consistir, por ejemplo, en los perfiles de logro como perfil **tipo** previamente establecido. La evaluación procuraría apreciar en qué medida las realizaciones de los alumnos se vinculan a los indicadores seleccionados como indicadores de logro.

El enfoque cualitativo, por su propia metodología, puede tomar en consideración el currículum efectivamente enseñado, la especificidad de la gestión institucional con relación a la interpretación que se hace de los saberes aprendidos por el alumno y las variantes contextuales más amplias en su carácter de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En esta interpretación compleja de la acción educativa evaluada, el enfoque cualitativo nos conecta más directamente con la realidad institucional, la curricular y la práctica docente reflejada en las estrategias cognitivas de los alumnos cuando producen sus respuestas en las pruebas que se les toman.”<sup>5</sup>

La evaluación cualitativa es la que más se asocia a la **evaluación formativa**, en la que nos centraremos, aunque es la menos practicada en la escuela, quizás por la dificultad de evaluar con “objetividad”, lo cual estaría garantizado en una evaluación cuantitativa y estimativa, centradas en la medición y asociadas generalmente a la evaluación sumativa. Creemos, sin embargo, que el enfoque cualitativo también es adecuado para evaluar al final del proceso para acreditar logros ya que brinda información más rica que la evaluación cuantitativa (pruebas objetivas) para decidir sobre la acreditación. Y así podemos tomar los lineamientos de acreditación para cada ciclo, adaptándolos a los contenidos trabajados realmente.

“En la medida en que la evaluación formativa permite relevar información sobre los progresos y las dificultades de los alumnos, sobre sus intereses específicos y sobre sus particulares ritmos de aprendizaje, cumple una función **diagnóstica** que hace posible regular las acciones educativas subsiguientes. Dependiendo de los instrumentos y de la metodología empleada, el diagnóstico será más o menos exhaustivo y preciso, y permitirá planificar, de manera más o menos adecuada, los futuros cursos de acción. (...) En este sentido, se emplea la denominación evaluación **interactiva**, que pone el acento en que el diagnóstico y los procesos de regulación se realizan **en el curso** del proceso de enseñanza y de aprendizaje.”<sup>6</sup> De ahí que los procesos de enseñanza-aprendizaje deban inscribirse en una pedagogía de la realización donde el empleo de pruebas tenga como objetivo regular la propia acción del maestro, guiando el aprendizaje de los alumnos con metodologías y recursos alternativos. Esto garantizará la mejora y reorientación del proceso de

---

<sup>5</sup> Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., op. cit.

<sup>6</sup> Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., op. citada.

enseñanza-aprendizaje a partir del análisis crítico del mismo y del permanente rediseño de las estrategias metodológicas empleadas por el docente.

También, como se plantea en el Seminario Federal... V Reunión, “debe estar orientada a que los alumnos se apropien progresivamente de los criterios de evaluación, que desarrollen y afinen la práctica de la autoevaluación, el análisis y la corrección de los propios errores.”

Pero previamente, “para que la tarea sea evaluable y para que la evaluación sea comprendida y compartida por los docentes y alumnos hay que tener en cuenta:

- La representación de la finalidad que se persigue con el producto esperado, expresada con claridad.(...) La comparación de las representaciones del alumno y del docente sobre los alcances de la tarea y el mutuo ajuste antes de emprenderla y durante su ejecución disminuye el riesgo de fracaso y permite a ambos acordar los criterios de evaluación.
- La anticipación. Permite al alumno evaluar desde el comienzo el impacto de una decisión particular sobre la tarea total.(...)La anticipación lleva al alumno a considerar su trabajo como una serie de etapas lógicas que se combinan. De esta manera puede prever en función de qué aspectos parciales será interpretado el producto final por el docente.
- La planificación, ejecución y control de la tarea. El alumno selecciona el orden en que llevará a cabo el trabajo, lo realiza y lo va controlando. Cada uno de estos pasos va acompañado por la correspondiente reflexión(...).

Los docentes deben guiar a los alumnos hacia la utilización consciente de los procedimientos de representación de la finalidad, anticipación, planificación, realización y control de las tareas, que permiten la evaluación de los procesos de construcción.”<sup>7</sup>

### ***Instrumentos, criterios e indicadores de evaluación***

Si bien “el principal instrumento de esta evaluación es la observación constante y sistemática de los alumnos”, como se sostiene en el Desarrollo curricular “Textos expositivos en la escuela: ¿Enseñamos a los niños a leer para aprender?”, creemos también que en algunas ocasiones resulta conveniente preparar especialmente actividades para evaluar, cuyos

---

<sup>7</sup> \_Aportes para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles para el Nivel Inicial y E.G.B. 1° y 2° Lengua. Seminario Federal...V Reunión, Mar del Plata, 1997, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

“resultados deberían confrontarse y completarse con los datos obtenidos de la observación.”<sup>8</sup>

Con respecto al tipo de instrumento de evaluación consideramos que el más pertinente para una evaluación con las características mencionadas es la prueba escrita abierta semiestructurada que incluya ítems cuyas respuestas requieran mayor trabajo de los alumnos en su estructuración, que apunten a un mayor grado de complejidad desde el punto de vista de los procesos cognitivos involucrados, que permitan indagar más profundamente en los procesos de pensamiento y en las estrategias de razonamiento de los alumnos, que integren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de distintos ejes, y que presenten o constituyan situaciones de carácter más abarcador.

La elección del tipo de instrumento que debe elaborarse para evaluar formativamente en forma apreciativa y cualitativa debe combinarse con la selección de los contenidos que constituyen el currículo real, **"el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá [al evaluador] 'pronunciarse sobre la realidad' que evalúa."**<sup>9</sup>

Los instrumentos se constituyen así en función de las expectativas que conciernen al objeto a evaluar. El conjunto de las expectativas legítimas del evaluador se erige en un verdadero referente de la evaluación que puede estar basado en el currículo prescripto o en el currículo real que se ha puesto en práctica. A su vez la selección de los contenidos propuestos en el Diseño Curricular se realiza sobre la base de criterios que permitan efectuar un recorte de la realidad en relación con el grado de significatividad de los contenidos enseñados y con las respuestas valoradas como deseables; es decir que evaluar supone una lectura de la realidad que circunscribe, reduce lo observable y evaluable.

Es imprescindible en este tipo de instrumento establecer y explicitar previamente los criterios de evaluación y los indicadores que den cuenta del grado de cumplimentación y concreción de los criterios, que resuelven el problema de la evaluación objetiva.

Según Le Botteff et al, citado por Elena Cano García, “el criterio expresa las características que se esperan de un producto, de un servicio o de un proceso de fabricación. Se trata de cualidades más o menos explícitas. El indicador, por su parte, refleja las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia de un criterio de calidad. Suministra una información significativa, una prueba, una señal del criterio de calidad buscado.

---

<sup>8</sup> Ogorodnikov, N., "Textos expositivos en la escuela: ¿Enseñamos a los niños a leer para aprender?", Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 1999.

<sup>9</sup> Bertoni, A.,

El indicador de calidad tiene que ser representativo de ese criterio de calidad, objetivo y observable.”<sup>10</sup>

Después de establecer claramente el referente, lo que se espera que hayan aprendido los niños, hay que construir el referido: el evaluador debe encontrar tareas susceptibles de revelar mejor aquello que se había juzgado con derecho a esperar, los saberes que son objeto de expectativas determinadas. Es decir, debe elaborar y seleccionar los ítems de la pruebas. Estas deben ser pertinentes para que pueda observarse la relación entre la estructura cognitiva del alumno, el referente, los criterios en función de los cuales se evalúa y los ítems seleccionados.

En la etapa de interpretación de la información obtenida se analizan las estrategias y procedimientos del alumno más que los resultados, aunque estos no deben desatenderse, y se establecen relaciones entre las características del alumno y las características de la tarea. Esto permitirá realizar los ajustes de la intervención didáctica para la superación de las dificultades de aprendizaje y el fortalecimiento de los logros.

Asimismo no debemos olvidar la importancia que tiene la devolución de la evaluación para que el proceso resulte eficaz. “Cualesquiera sean los instrumentos que se utilicen para evaluar y cualesquiera sean los resultados del desempeño del alumno cuando es evaluado, el proceso se cierra con el acto de comunicarle lo que realmente ha reconocido, analizado e interpretado el maestro. (...) La evaluación carecería de sentido si el informe no se analizara con los interlocutores más pertinentes: los evaluados mismos. Si no se asegura que el mensaje evaluativo es considerado por ellos claro y justo, la evaluación, como proceso al servicio de la acción educativa, quedaría inconcluso.”<sup>11</sup>

Transcribiremos a continuación un ejemplo de evaluación de la producción escrita en 7º año, donde, por medio de una consigna de escritura, se evalúan contenidos con distintos criterios (ítems) y sus claves de corrección (indicadores):

---

<sup>10</sup> Cano García, E., Evaluación de la calidad educativa, Madrid, La Muralla, 1998.

<sup>11</sup> Bertoni, A., op.citada.



Ítems 17 a 21. *Elaborá una publicidad promocionando este producto. ¡Atención! El dibujo sugiere algunas cualidades básicas del producto. Vos tenés que explicarlas con palabras en tu publicidad.*



*Clave de corrección que corresponde a estos ítems:*

En este ejercicio se discriminan 5 ítems, a cada uno de los cuales se le adjudicará un código, para dar cuenta de la calidad de la producción de los alumnos. Estos cinco códigos se colocarán en el margen derecho de la hoja con marcador de color, como en los otros ejercicios.

*El código 0 corresponde a los 5 ítems si el alumno no hubiera respondido este ejercicio.*

**Ítem 17.** Adecuación entre texto e imagen.

3. Adecuada relación entre el texto y la totalidad de la imagen.
2. Considera el dibujo y/o el texto del cuerpo de la lata.
1. No considera las características de la imagen para elaborar el mensaje.
3. Ej.: La publicidad alude a lo natural y/o fresca del producto, características que pueden inferirse de la planta que emerge de la lata. / Frescos como recién cortados. / Con un fresco y tentador aroma a tomates maduros. / Totalmente natural, sin aditivos ni especies.
2. Ej.: Pruebe exquisitos tomates al natural TOM. / Estos tomates al natural son exquisitos. / Nada igual a los tomates al natural TOM.

**Ítem 18.** Claridad en la producción del texto.

3. Hay coherencia en la sucesión de ideas. Mensaje bien organizado.
2. Algunas frases incoherentes. Algunas frases incompletas. El mensaje se entiende pero no está suficientemente organizado.
1. Es muy incoherente. Repeticiones innecesarias. Frases incompletas. Mensaje confuso. No se entiende.

**Ítem 19.** Vocabulario.

3. Riqueza de términos bien aplicados.
  2. Aceptable empleo y variedad de términos.
  1. Confusión de significación.
3. Ej.: Con un fresco y tentador aroma a tomates maduros. Totalmente naturales, sin aditivos ni especias. / Tal vez, probarlos le provoque tal satisfacción que ya no pueda dejar de comerlos. / Como un rico y sabroso tomate. Total gusto y color. Todos los detalles cuidados. Quizás comerlo provoque que toda su familia lo coma diciendo: - Mamá: ¡te felicito! O quizás, una alegría tan grande que lo va a comprar toda la vida. TOM va a pasar a ser un bien de familia.
2. Ej.: Compre los exquisitos tomates TOM. Naturales y sabrosos. Cómprelos a buen precio.

**Ítem 20.** Puntuación.

3. Emplea adecuadamente los signos de puntuación.
2. Omite el empleo de algunos signos de puntuación.
1. Descuida en general el uso de signos importantes. No usa mayúsculas.

**Ítem 21.** Legibilidad.

3. La letra no afecta la comprensión del contenido.
2. Algunas palabras no se entienden.
1. La letra impide que se pueda leer."

"Como se comprende a partir de los ejemplos presentados, la elaboración de las claves de corrección es un elemento central e imprescindible en la elaboración de pruebas que incluyan ítems con poco grado de estructuración de las respuestas y, en consecuencia, con un amplio margen de libertad para los alumnos que elaboran sus respuestas."<sup>12</sup>

Con respecto a la evaluación de la producción escrita es conveniente recordar lo que sostiene Daniel Cassany con respecto a la distinción entre evaluación y corrección: "Evaluar un escrito significa emitir un juicio sobre sus características, desde un determinado punto de vista. Según los criterios que se consideren, se juzgará: su comunicabilidad, calidad verbal, corrección gramatical o simplemente, su interés personal. (...) Al margen de criterios y objetivos, para evaluar un texto hacemos su análisis detallado: identificamos los errores que contiene, consideramos los aciertos y lo valoramos como una unidad indisoluble. En ningún caso, la evaluación implica forzosamente la revisión del texto por parte del profesor o del alumno, o la búsqueda y la anotación de las soluciones correctas de los errores. La evaluación termina con la consecución del juicio o valoración. Lo que se hace con los datos que proporcione aquella ya es otro tema.

La corrección se refiere precisamente a la utilización de estos datos, a la manera como se comunican al alumno, que es el principal interesado. El

---

<sup>12</sup> Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., op. citada.

objetivo principal de corregir es que éste comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro. (...)

Finalmente evaluación es un concepto más genérico y amplio que 'corrección' y lo incluye de alguna forma. Cualquier corrección implica una evaluación previa."<sup>13</sup>

Construir claves de evaluación o indicadores para todos los ítems de una prueba permite que el mismo evaluador asigne el mismo puntaje a un ítem en momentos diferentes y que eventualmente distintos evaluadores asignen puntajes equivalentes a respuestas similares al mismo ítem, asegurando de esta manera la confiabilidad del instrumento de evaluación. Las claves de evaluación de las realizaciones de los alumnos y el esquema de valoración atribuido a cada realización permiten así que la interpretación pedagógica de los resultados sea mucho más inequívoca.

Se garantiza, además, que en la devolución la información llegue a los alumnos y éstos conozcan cuáles son las posibilidades de respuestas adecuadas para cada ítem, en relación con los criterios prefijados que determinan las categorías para cada respuesta.

### ***La evaluación de la comprensión lectora***

En el presente documento proponemos una alternativa para evaluar formativamente la comprensión lectora, ya que consideramos que el saber teórico debe estar en función de un saber hacer que afianza la evaluación de las capacidades por sobre la memorización gratuita de los conceptos lingüísticos. Tomaremos un texto auténtico que se leerá del libro, no de una fotocopia, tratando de reponer en todo lo posible el contexto y la situación de comunicación real.

**Ejes:** Lengua escrita. Lectura-Reflexión sobre el lenguaje

**Capacidad:** Comprensión lectora.

**Ciclo:** 2°

**Año:** 6°

**Objetivos:**

- Comprender diferentes tipos de textos empleando estrategias de lectura.
- Reconocer los principales elementos de cohesión y coherencia.

---

<sup>13</sup> Cassany, D., Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona, Graó, 1996.

**Contenidos:**

- Adecuación a la situación comunicativa. Variedades lingüísticas.
- Elementos paratextuales.
- Estrategias de lectura.
- Coherencia: Tipo de texto. Superestructura. Trama. Información textual explícita e implícita: distribución, relaciones, cantidad, calidad. Macroestructura: tema, idea principal, resumen.
- Cohesión: Relaciones referenciales. Relaciones semánticas. Conectores. Verbos. Signos de puntuación.
- Vocabulario.

**Instrumento de evaluación:**

Prueba escrita abierta semiestructurada. En todos los ítems el alumno proporciona los elementos que constituyen la respuesta; en algunos casos hay una única respuesta adecuada, en otros existen distintas alternativas.

**Item 1** Antes de leer el texto que se adjunta: “*Vecinos molestos y buenos vecinos*” del libro *El Trébol Azul 5. Leer y conocer*, pensá y escribí de qué puede tratar este texto.

**Item 2** Teniendo en cuenta las palabras escritas en negrita, la foto y el epígrafe, revisá tu respuesta anterior para confirmarla o corregirla.

**Item 3** Ahora sí lee el texto y respondé:

- a) ¿La información del texto se relaciona con el contenido que habías anticipado?
- b) ¿Cómo caracterizarías el título con respecto a la información que brinda?
- c) ¿Cuál es la función de la foto y el epígrafe?

**Item 4** Si encontraste una o más palabras cuyo significado no conocías, explicá cómo solucionaste la dificultad.

**Item 5**

- a) Indicá qué nombre recibe este tipo de texto, su función y por qué aparece en ese portador textual.
- b) ¿Qué variedades lingüísticas predominan? ¿Son adecuadas?
- c) Establecé la clase de oración según la actitud del hablante que caracteriza este tipo de texto y transcribí un ejemplo.
- d) Sugerí otro título que permita anticipar el tema.

**Item 6** ¿Cuál es la trama del texto? Elaborá un esquema que muestre la estructura.

- Item 7** Señalá las palabras que en cada párrafo retoman información del párrafo anterior.
- Item 8** Respondé las siguientes preguntas:
- ¿A qué se llama parásito? ¿Y huésped? ¿Es negativo o positivo para el huésped el *parasitismo*? ¿Qué significa la expresión de lengua cotidiana “Juan es un parásito”?
  - ¿Cómo se relacionan los animales entre sí? Pensá en otros ejemplos que lo demuestren.
  - ¿Cómo explicarías con otras palabras qué es un *ecosistema*?
  - Nombrá cinco animales que conozcas y su *hábitat* natural.
  - ¿Cuál es la diferencia entre *parasitismo*, *comensalismo* y *mutualismo*?
  - ¿Por qué la *simbiosis* es un caso especial de mutualismo?
- Item 9**
- En la oración “*También hay parásitos en las plantas, y en este caso se alimentan con la savia elaborada que produce su huésped.*”, ¿a qué se refiere el pronombre “su”?
  - En la oración “*La hembra encuentra entre las valvas del molusco protección para ella y para sus huevos.*”, ¿a qué se refieren los pronombres “ella” y “sus”? ¿Y “molusco”?
  - En el primer párrafo, señalá dos formas diferentes de designar a “pulgas” y “piojos”.
  - En el mismo párrafo, establecé la relación de hiperónimos e hipónimos entre “aves”, “mamíferos”, “ser vivo”, “animal” y “plantas”.
  - ¿Con qué sinónimo podrías reemplazar la palabra “plantas”?
  - En el último párrafo, ¿qué harías para no repetir “el líquen” en la quinta oración?
- Item 10**
- En la oración “*A nadie se le ocurriría llevar focas a los Andes porque ese no es su **hábitat** ...*”, ¿cuál es la causa y cuál es la consecuencia? ¿Cómo lo redactarías de otra manera sin cambiar el sentido?
  - En la oración “*El animal grande se beneficia... logra su alimento.*”, ¿con qué conector reemplazarías el punto y como?
- Item 11** ¿En qué tiempo están empleados los verbos? ¿Por qué? ¿Cuál es la relación con este tipo de texto?
- Item 12**
- Enunciá la idea principal de cada párrafo.
  - Elaborá el resumen del texto.
  - Formulé la idea central de todo el texto.
  - Indicá cuál es el tema.
  - Sugerí otro título que permita anticipar el tema.

**Criterios de evaluación:** la no realización de los ítems se consigna con el código 0 en los indicadores correspondientes.

**I. Implementación de estrategias de lectura (ítems 1, 2, 3, 4)**

- a)
  1. Realiza anticipaciones lógicas y coherentes a partir de los elementos paratextuales.
  2. Realiza anticipaciones sin sustento en los elementos paratextuales.
- b)
  1. Relaciona los elementos paratextuales con el contenido del texto.
  2. Relaciona parcialmente los elementos paratextuales con el contenido del texto.
  3. Establece relaciones inadecuadas entre los elementos paratextuales y el contenido del texto.
- c)
  1. Reconoce el significado de las palabras más adecuado al texto.
  2. Asigna posibles significados pero no reconoce el más adecuado.
  3. No puede resolver las dificultades con respecto al vocabulario desconocido.

**II. Reconocimiento del tipo de texto y su adecuación a la situación comunicativa (ítem 4)**

- a)
  1. Distingue las características del texto expositivo.
  2. Reconoce algunas características del texto expositivo.
  3. Las características enunciadas no corresponden al tipo de texto.
- b)
  1. Relaciona adecuadamente la función del texto con el portador.
  2. Distingue la función del tipo de texto pero no lo relaciona con el portador.
  3. No reconoce la función del tipo de texto.

**III. Reconocimiento de la coherencia textual (ítems 5, 6, 7)**

- a)
  1. Reconoce la trama y la superestructura.
  2. Reconoce la trama pero no establece adecuadamente la superestructura o viceversa.
  3. Adjudica al texto una trama y una superestructura inadecuadas.
- b)
  1. Establece la progresión temática correcta en todo el texto.
  2. Establece la progresión temática sólo en algunas partes.
  3. No distingue los elementos que retoman la información en cada párrafo.
- c)
  1. Comprende la información textual explícita e infiere la información implícita.
  2. Comprende la información textual explícita pero no realiza inferencias.
  3. No comprende la información textual explícita ni la implícita.

- d) 1. Relaciona la nueva información con conocimientos previos pertinentes.
- 2. Relaciona la nueva información con información previa no pertinente.

#### **IV. Reconocimiento de elementos cohesivos (ítems 8, 9, 10, 11)**

- a) 1. Establece relaciones referenciales correctas.
- 2. Distingue las relaciones referenciales en algunos casos.
- 3. Establece relaciones referenciales no pertinentes.
  
- b) 1. Establece relaciones semánticas correctas.
- 2. Distingue las relaciones semánticas en algunos casos.
- 3. Establece relaciones semánticas no pertinentes.
  
- c) 1. Distingue las relaciones lógicas que establecen los conectores.
- 2. No distingue las relaciones lógicas que establecen los conectores.
- 3. Reconoce los tiempos verbales y su relación con el tipo de texto.
  
- d) 1. Reconoce los tiempos verbales pero no su relación con el tipo de texto.
- 2. No reconoce los tiempos verbales.

#### **V. Reconocimiento de la macroestructura o contenido global del texto (ítem 12)**

- a) 1. Distingue las ideas principales de las secundarias en todos los párrafos.
- 2. Distingue las ideas principales de las secundarias en algunos párrafos.
- 3. No distingue la información más importante de cada párrafo.
  
- b) 1. Elabora un resumen estableciendo relaciones lógicas entre las ideas y relaciones referenciales.
- 2. En el resumen relaciona parcialmente las ideas y emplea algunos elementos referenciales.
- 3. Formula un resumen repitiendo textualmente oraciones sin emplear elementos cohesivos.
  
- c) 1. El tema y la idea central que lo desarrolla responden al contenido global y evidencian un nivel de abstracción y generalidad.
- 2. La idea central es adecuada pero el tema no corresponde o viceversa.
- 3. El tema y la idea central son enunciados concretos, sin el nivel de abstracción y generalidad pertinente.

**Registro de evaluación:** Cuadro de doble entrada para consignar las realizaciones de cada alumno para cada ítem en relación con los criterios y los indicadores correspondientes.

## VECINOS MOLESTOS Y BUENOS VECINOS

Las aves y los mamíferos pueden tener pulgas o piojos. Ambos son parásitos, es decir viven dentro o fuera de otro ser vivo y se alimentan con su sangre. El animal que lleva estos incómodos parásitos se llama huésped. También hay parásitos en las plantas, y en este caso se alimentan con la savia elaborada que produce su huésped.

*En las zonas selváticas, el parasitismo es común entre especies vegetales*



Los seres vivos se alimentan de otros, pero también establecen distintos tipos de relaciones entre sí: los insectos llevan en sus patitas el polen de una flor a otra, y gracias a esto muchas plantas se reproducen; los sapos y los murciélagos comen insectos, pero los sapos pueden vivir cómodamente con los peces, con los patos y con los animales acuáticos, y los murciélagos conviven sin problemas con las aves o los mamíferos.

Todos los seres vivos se relacionan entre sí y establecen un equilibrio con la naturaleza: a eso se lo llama *ecosistema*. El lugar en que vive un animal o un vegetal en un ecosistema es el *hábitat*. A nadie se le ocurriría llevar focas a los Andes porque ése no es su *hábitat*, ni tampoco mariposas u hormigas a la Antártida.

Hay casos sorprendentes de convivencia en un hábitat. La hembra de un cangrejo muy pequeño se aloja dentro de las valvas de un mejillón vivo. Allí es fecundada por el cangrejo macho, que entra y sale del molusco. La hembra encuentra entre las valvas del molusco protección para ella y para sus huevos.

Cuando un ser vivo se relaciona de tal manera con otro que obtiene un beneficio sin perjudicar a su "amigo", se habla de *comensalismo*. Hay un comensal, el cangrejo hembra, que logra su beneficio y no molesta.

Cuando en la relación entre dos seres vivos ambos obtienen un beneficio mutuo, se habla de *mutualismo*. Los elefantes, los rinocerontes y las vacas tienen insectos en la piel. Pero también hay pajaritos que comen esos insectos. El animal grande se beneficia porque lo libran de los parásitos; el pájaro se beneficia porque logra su alimento.



Cuando una especie no puede vivir sin la otra, se trata de un caso especial de mutualismo, llamado *simbiosis*. Generalmente la simbiosis sólo puede comprobarse con un microscopio. Un ejemplo de relación simbiótica es, entre las plantas, el de los líquenes. El líquen es semejante a una placa de color verdoso grisáceo, como una escarpela deformada, adherida a los troncos de los árboles. El líquen está formado por un hongo y un alga, tan estrechamente unidos que es imposible determinar quién es quién. El hongo retiene la humedad y ésta le sirve al alga para no secarse. El alga, como todas las plantas, produce azúcares a partir del agua que retiene el hongo, es decir, produce alimentos de los que también se nutre éste.

## **Literatura**

### **Introducción**

Para hablar de evaluación en Literatura, primero es necesario dilucidar cuestiones referidas al lugar que se le asigna dentro de los aprendizajes del área; los propósitos que la sustentan y los criterios o parámetros que se concertan a fin de organizar y analizar la transposición didáctica.

### **La Literatura dentro del área**

A partir del análisis de 185 boletines de 124 escuelas de la Prov. de Río Negro pudimos comprobar que el trabajo con **Literatura** no se manifiesta con la frecuencia ni con la profundidad que debería.

Cuando aparecen anotaciones :

- Se centran en la comprensión literal, no se alude a la interpretación y construcción del sentido del texto, ni a trabajo alguno con el lenguaje poético o con la socialización de las posibilidades polisémicas que todo texto literario genera.
- Se registran, casi exclusivamente, referencias a cuento y poesía con anotaciones vagas sobre la estructura y los elementos caracterizadores.
- Se consignan esporádicamente otros tipos de textos literarios.
- La literatura de tradición oral ocupa un lugar casi inexistente.
- Es escasa la presencia de lo teatral y, cuando se asienta, no hay aclaraciones que permitan evaluar qué y cómo se trabaja.

Lo cierto es que, en la mayoría de los boletines **no** se registran datos acerca de lo literario. La literatura no aparece encarada como objeto de estudio sino relacionada con un uso funcional-escolar que se limita, en muchos casos, a considerarla un recurso para enseñar otros contenidos.

### **Propósitos y objetivos**

Ante tan escasa información cabe suponer que en el mejor de los casos los propósitos y objetivos giren en torno al tan mentado “placer de leer”. No nos declaramos contrarios a dicho placer pero estimamos que, si bien las acciones pedagógicas desde la Literatura pueden redundar “por añadidura” en el placer, su verdadero objetivo es centrarse en ella como objeto de conocimiento.

El **texto literario** no es un discurso más entre los muchos que la interacción comunicativa produce. Es un texto donde lo más importante, lo que lo sustenta y crea, es el propio lenguaje. Lenguaje poético y metalenguaje que

da y calla, dice y sugiere, reclamándole al lector un arduo trabajo a fin de completar el texto, significándolo.

Es evidente, entonces, que **todo** debe girar en torno a **leer literatura**. Y, tal como se lo explicita en la siguiente cita: “el propósito principal será la enseñanza de la literatura para **leerla** mejor, por eso a la hora de tomar decisiones pedagógicas será necesario poner en claro qué sabemos y qué nos falta saber sobre literatura como objeto de conocimiento; qué sabemos y qué nos falta saber sobre la literatura como objeto a enseñar; qué sabemos y qué nos falta saber sobre el sujeto que aprende y, cómo inciden esos saberes o la falta de ellos en la práctica pedagógica concreta”<sup>14</sup>

Es importante reconocer que para abordar la Literatura como objeto de conocimiento la operación específica es la **lectura**, de ahí la imperiosa necesidad de conocer más acerca de los procesos de construcción de significado, no sólo para cualquier tipo de texto, sino específicamente acerca de cómo connota un texto literario, cómo trabaja la referencia o cuáles son las características de la enunciación literaria, a fin de ir enriqueciendo la construcción poética que toda persona posee según las características de su contexto socio-cultural.

Desde la sala de pre-escolar es posible contribuir a la apropiación de una poética que oriente y signifique los textos literarios. En cada etapa, con pasos acordes a las posibilidades de los alumnos; pero, es bueno no confundir “leer” con “comprender el significado”. Al **leer**, sea por cuenta propia, cuando los niños se apropian del sistema, sea a través de la lectura de otros, el lector construye el sentido del texto, lo hace suyo, lo vuelve a escribir en su mente y en su corazón. En este proceso, el texto literario incompleto se actualiza a partir de lo que el lector entiende más que por lo que el autor hubiera querido decir.<sup>15</sup>

Como solemos afirmar, enfocar la enseñanza de literatura de esta manera tiene beneficios accesorios, ya que enriquece notablemente el proceso lector de cada uno de los alumnos al abrir caminos que permiten descubrir semejanzas y diferencias entre los distintos tipos de texto con los que interactúa en su hacer cotidiano o estudiantil, pero sobretodo, porque habilita la dimensión poética del lenguaje permitiendo el desarrollo de la capacidad estética.

Sin duda que así, hay mucho que enseñar y mucho que aprender. Para hacerlo, la teoría debe ocupar un lugar importante en la preparación del docente, a fin de que en la realidad del aula, sin necesidad de nombrarla o

---

<sup>14</sup> ROGANTI, M.C.y FERNÁNDEZ,G “¿Qué enseñamos en la clase de literatura? Ponencia 3º Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Mar del Plata, 1999

<sup>15</sup> BARTHES, Roland.El susurro del lenguajePág.36

enseñarla, pueda ofrecer pistas, propuestas y análisis capaces de incentivar el entusiasmo de los alumnos al trabajar los textos y significarlos.

A partir de esta delimitación de objetivos, sí podemos empezar a hablar de **evaluación**.

### ***La evaluación en Literatura***

No abundaremos en caracterizaciones acerca de los distintos tipos de evaluación ya explicitados desde las otras áreas curriculares. Al igual que en Lengua adherimos a una evaluación **cualitativa** que deriva en **formativa**, permitiendo seguir los progresos, dificultades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos además de controlar y evaluar las estrategias y metodologías utilizadas por el docente para reformular la planificación, cada vez que sea necesario.

Sin embargo, es bueno aclarar que cuando se trata de disciplinas artísticas, están quienes estiman que, porque las artes cumplen funciones únicas en la educación, no deben ser evaluadas a fin de no hacer peligrar sus cualidades esenciales: imaginación, libertad, sensibilidad, pasión, entretenimiento; pero también están los que afirman que sí pueden y deben evaluarse siempre y cuando se utilicen criterios e instrumentos específicos. Coincidimos con esta segunda alternativa, postura adoptada, también, por la Provincia de Río Negro en su proyecto educativo.

Sabemos que toda evaluación debe basarse en la formulación de criterios que sintetizan las normas y/o niveles de la materia a evaluar. Cuando se procede con disciplinas artísticas, esos criterios deben ser acuerdos intersubjetivos formulados por expertos del área que corresponda, ya que, se supone, son los mejores conocedores de las reglas y convenciones propias de cada uno de los diferentes lenguajes estéticos (una razón más para que los docentes, poco a poco, vayan adentrándose en el conocimiento de las distintas Teorías Literarias). Si pueden acordarse criterios comprensibles y practicables será posible realizar evaluaciones “objetivas” de disciplinas artísticas.

No olvidemos que para formular criterios es necesario conjugar los lineamientos de acreditación seleccionados, los propósitos y las ideas básicas establecidas, sólo así la evaluación resultará válida, confiable y factible.

### ***¿ Qué evaluar en Literatura?***

Para hablar de evaluación el primer interrogante a despejar gira en torno a “**qué enseñar en Literatura**”

Creemos que una sería **evaluación diagnóstica** brindará elementos para ir haciendo sucesivos recortes selectivos, todos los tipos de textos pueden ser incluidos si se respetan los saberes previos y los intereses del grupo de alumnos, junto con los saberes e intereses del docente, intereses que, sin dejar de lado preferencias y gustos personales, necesitan basarse en las características propias de la escolaridad primaria y en los requerimientos de toda transposición didáctica.

En el transcurso del proceso de apropiación de lo literario irán surgiendo universos cada vez más ricos y variados. Literatura oral con el enorme peso de tradiciones, dichos, chistes, cuentos; Literatura autoral con un abanico muy amplio de producción nacional y muchos y buenos aportes de obras de otras procedencias. Cuentos, novelas, poesías, canciones, comedias, dramas, historietas, adivinanzas; la enumeración incluye toda aquella obra que reúna las condiciones necesarias para ser Literatura, con el agregado de acercarla completa, reemplazándola por otra cuando por su extensión, costo, dificultad para conseguirla, etc., propicie el trabajo con fragmentos, ya que , por serlo dejan demasiados espacios vacíos imposibles de significar. Si no queda otra solución, todo fragmento debe ser contextualizado a partir de los aportes del docente, del autor o de un animador conocedor del texto completo.

Si se trata de trabajar con traducciones es indispensable comprobar el respeto por el texto original puesto que, por mejor que sea, toda traducción es una reescritura. Muchas veces en versiones “para niños”, se desnaturalizan tanto los textos que es mucho mejor relatar las obras que hacer leer una mala transcripción.

Destaquemos que “qué enseñar” encierra el desafío de “cómo hacerlo”. Dijimos que todo gira en torno a **leer literatura**; lectura que puede vehiculizarse a través de la voz del docente, del propio autor, de un papá , una abuela o un alumno de grados superiores; lectura hecha por cada uno o por uno dentro de un grupo pequeño; lectura para uno con tiempos para levantar la cabeza y completar el significado con las asociaciones, respuestas o explicaciones que desde el mundo interior van dándole forma al texto.

Leer en la dimensión que establecimos posibilitará ir afinando el sentido estético al encontrarse con un lenguaje: que juega a recrearse a través de figuras y recursos que permiten o requieren múltiples interpretaciones; que espera la complicidad del lector para develar conexiones y abrir caminos al significado.

De esta forma, las imágenes, las repeticiones, las metáforas, los quiebres temporales, etc., al habilitar el mundo de la ficción, no son nociones abstractas acerca de estructuras, tramas, personajes o narrador, ni ritmo y rima coreados desde afuera del sentido.

Llegamos, por fin, al segundo interrogante :

### **¿Qué evaluar y cómo?**

Retomamos acá lo que elaboramos para la evaluación de Literatura dentro del Diseño Curricular de E.G.B. 3<sup>16</sup>

“Al hablar de la **evaluación del proceso de apropiación de lo literario**, la mirada se centra en la **consecución de actitudes**. Las potencialidades que cada uno posee para compenetrarse con lo artístico necesitan un largo y recurrente camino capaz de despertar, enriquecer y alimentar la sensibilidad estética. La tarea más importante para el docente es **comprobar la eficacia de las estrategias planificadas** para el logro de sus propósitos. Revisar cuáles propiciaron aperturas, cómo reaccionaron los alumnos en conjunto y en forma particular o cuáles será preciso replanificar, porque **al evaluar su hacer se irá bosquejando el saber de los chicos**.

Es bueno tener presente que **conectarse con la ficción**, abrir los canales de la imaginación y conmoverse al significar los textos literarios es un **riesgoso proceso interno** con características individuales en el que confluyen variados aspectos de la realidad personal, de ahí la necesidad de crear en el aula el clima de confianza que posibilite mostrar y mostrarse. Esto mismo hace que, muchas veces, el docente sólo pueda contar con **indicios**, que por más leves que parezcan, **permitirán evaluar actitudes**. Es conveniente incentivar las opiniones, los silencios que hablan de una atención reflexiva, las discusiones y los puntos de vista, por diversos que sean.

En lo que hace a los contenidos **procedimentales** se apunta a que, del contacto con textos variados y distintos discursos literarios, los chicos evidencien la necesidad de apropiarse de **procedimientos cada vez más específicos** a fin de hacer suyos, paulatinamente, los conceptos básicos. También se aspira a que, una vez construidos, faciliten la **generalización** no sólo a nuevas instancias estético-literarias sino a toda otra, propia de sus haceres como alumnos insertados en la sociedad.

Con relación a **lo específicamente conceptual**, cada docente al interactuar con su grupo de alumnos evaluará **qué nociones serán las más apropiadas** para formalizar su sistematización e incluirlas en los instrumentos de evaluación.

Hacer el seguimiento de cada alumno puede ser una riquísima tarea, si de acuerdo con las posibilidades de la edad, se realiza con él. A medida que el clima que requiere este trabajo se vaya consiguiendo, una estrategia eficaz puede ser formular planes de lectura y **propósitos espiralados** que permitan **evaluar el proceso que cada uno realiza**. Si la acción es realmente conjunta, **a cada evaluación le seguirán reacomodaciones de anteriores haceres y nuevas proyecciones.**”

Propiciamos una **evaluación cualitativa** que devenga en **formativa** a través de distintas instancias a lo largo del año.

---

<sup>16</sup> Diseño Curricular EGB 3 Lengua y Literatura, Pág. 32, C.P.E. Prov. Río Negro, Versión Preliminar

En un primer momento será **diagnóstica** y dado el carácter de la disciplina podrá formalizarse para los primeros años, por medio de la “Observación” (registros anecdóticos, listas de control) de “Intercambios orales” (diálogos, puestas en común, etc.) o de “Producción”, (juegos de simulación y dramáticos). Durante el segundo tramo de E.G.B. es posible agregar como trabajos de “Producción”, (resúmenes, producciones orales, investigaciones de campo, etc.) “Intercambios orales” (entrevistas, asambleas).

Recomendamos, sobre todo en los primeros años, realizar esta evaluación dentro del clima necesario, no darle carácter específico a fin de no provocar tensiones ni respuestas formales que de nada servirían a los propósitos previstos.

*A modo de sugerencia:*

*El cuento de Luis Salinas “La princesa y el colugo” en Cuentos y cantos de amor, Ed. Bonum, puede ser un texto valioso a la hora de realizar un diagnóstico acerca de los saberes previos de los alumnos, ya que es necesario recuperar los sentidos y estrategias de otros cuentos para significarlo.*

Caracterizado el grupo, las evaluaciones **formativas, a lo largo del proceso** podrán realizarse a través de los instrumentos que el docente estime más apropiados para sus alumnos.

Las propuestas deben orientarse al trabajo sobre el texto, para encontrar no sólo “qué dice” sino “cómo” lo dice. Esta búsqueda debe realizarse de manera coloquial, lo menos formal y abstracta que sea posible, guiando la tarea a partir del deseo de “exprimir” el decir estético y captar todo el significado del texto.

Si se trabajó de esta forma, la evaluación podrá revestir carácter de “prueba” abierta, objetiva, de interpretación de datos, etc. Recomendamos el uso de instrumentos variados que pongan al alumno ante diferentes maneras de explicitar sus interpretaciones y análisis.

*A modo de sugerencia:*

*Un trabajo realizado con el cuento de Graciela Montes “**La familia Delasoga**” permitió, con alumnos de 4º, penetrar en figuras y recursos específicos. Además del placer por las expresiones poéticas que recuperaron, descubrieron que sólo a través de ese trabajo trascendieron la anécdota para captar el verdadero sentido del cuento. Como reafirmación de esa hipótesis aseguraron que si bien estaba escrito para chicos (por el portador en que aparecía, las ilustraciones y porque **G. Montes escribe para chicos**) era un cuento para grandes, sobre todo padres.*

Insistimos en la necesidad de transitar por todos los tipos de textos literarios que resulten de interés de los grupos. De la ida y vuelta sobre cada uno de ellos se recogerán modos de decir específicos y, poco a poco, se enriquecerán las posibilidades de saber qué esperar de un texto y el deseo de buscar hasta encontrarlo.

El “placer de leer” no se logra por obra de birlibirloque, es un largo camino, nuestra tarea como docentes no es imponerlo ni darlo por supuesto sino acompañarlo de la manera más atractiva posible sin desconocer que es un trabajo y que como tal, puede ofrecer dificultades de mayor o menor envergadura para los alumnos. Proponer, observar, reformular propuestas, probar, es parte del círculo a completar para despertar en los chicos las ganas de leer más y mejor.

Para muchos de nuestros alumnos la escolaridad primaria es el único tiempo disponible para abrirse a la dimensión estética del lenguaje. No hay tiempo que perder. Daniel Pennac<sup>17</sup> dice esto mismo con tanta claridad que terminamos este trabajo con sus palabras:

*“...una escolaridad literaria bien llevada depende tanto de la estrategia como de la buena comprensión del texto. Y con mayor frecuencia de lo que se cree, un **mal alumno** es un chaval trágicamente desprovisto de aptitudes tácticas. Sólo que, en su pánico de no ofrecer lo que esperamos de él, no tarda en confundir escolaridad con cultura. Dejado de lado por la escuela, se cree inmediatamente un paria de la lectura. Se imagina que **leer** es un acto elitista, y se priva de libros durante su vida por no haber sabido hablar de ellos cuando se le pedía.”*

---

<sup>17</sup> PENNAC, D. Como una novela . París, Pág.147



## **Bibliografía**

### *Lengua*

Aportes para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles para el Nivel Inicial y E.G.B. 1° y 2° Lengua Seminario Federal para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. V Reunión, Mar del Plata, mayo de 1997. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Bertoni, A., "La Certificación Institucional de 'Saberes' y su relación con la Teoría y Práctica de la Evaluación", Consejo Provincial de Educación, Río Negro.

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., "Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja", Bs.As., Kapelusz, 1995.

Cano García, E., "Evaluación de la Calidad Educativa", Madrid, La Muralla, 1998.

Carozzi de Rojo, M. y Somoza, P., "Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos", Bs.As., Paidós, 1994.

Cassany, D., "Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito", Barcelona, Graó, 1996.

Consejo Provincial de Educación, Diseño Curricular para E.G.B. 1 y 2. Versión 1.1, Río Negro, 1997.

Cortés, M. y Bollini, R., "Leer para escribir", Bs.As., El hacedor, 1994.

Ogorodnikov, N., "Textos expositivos en la escuela: ¿Enseñamos a los niños a leer para aprender?", Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 1999.

Solé, I., "Estrategias de lectura", Barcelona, Graó, 1994.

Varios autores, "Monografía: La tarea de evaluar", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Barcelona, N° 16, Año V, abril de 1998, Barcelona, Graó.

Zamudio, B. y Atorresi, A., "El texto explicativo: su aplicación y su enseñanza", Bs.As., CONICET, 1998.

### *Literatura*

Almada, M. Elena, "Acerca de la Literatura y los docentes", Ponencia 3° Cong. Nac. De Didáctica de la Lengua y la Literatura. Mar del Plata, 1999.

Barthes, R., "El susurro del lenguaje", Paidós Comunicación, 1987.

Barthes, Cesarini y otros, "Literatura y Educación", Centro Editor, 1992.

Bombini, Gustavo, "Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la Literatura", Lectura y Vida, junio 1996.

Consejo Provincial de Educación, 1999, Desarrollo Curricular N° 4, "Pensar en proyectos...Cuando las áreas trabajan juntas...", Río Negro.

Consejo Provincial de Educación, 1997, "La Certificación de "Saberes" y su relación con la Teoría y Práctica de la Evaluación", Río Negro.

Consejo Provincial de Educación, 1996, Diseño Curricular, E.G.B. 1 y 2 - Versión 1.1, Río Negro.

- Consejo Provincial de Educación, 1992, "Resolución 1859/92", Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1991, "Diseño Curricular Educación Elemental Básica", Nivel Primario, Río Negro.
- Chevallard, Y., "La transposición didáctica", Aiqué, B.A., 1997.
- Roganti, Fernández, "¿Qué enseñamos en la clase de literatura?", Ponencia 3º Cong. Nac. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Mar del Plata, 1999.
- Eco, Humberto "Lector in fábula", Barcelona Lumen ,1987.
- Fernández, Estela, "La evaluación diagnóstica, procesual y de producto", Nov. Educativas N° 108.
- Hargreaves, D.J., 1991, "Infancia y Educación artística", Ed. Morata, S.A, España.
- Lowenfeld; Brittain, 1980, "Desarrollo de la capacidad creadora", Kapelusz, Argentina.
- Pennac, Daniel, "Como una novela", Anagrama, 1993.
- Petit, Michèle, "Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura", Fdo. de Cultura Económica, 1999.
- Vigotski "La imaginación y el arte en la infancia", Edic. Biblioteca de Ensayo, Akal, Tercera edición, Madrid, 1996.