



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Eje Temático II: Las Prácticas educativas en instituciones escolares.

Torre, Ana. “Producciones escritas: ¿Cómo se evalúan?”. FEEyE. UNCuyo.

La complejidad de la composición escrita demanda a los docentes de conocimientos específicos y generales sobre el propio proceso de escribir y sobre los instrumentos y técnicas más apropiados para su evaluación.

Destacamos a la evaluación de las producciones escritas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y creemos que su descripción puede contribuir a explicar una de las causas de los bajos resultados logrados por los alumnos. Para describir las prácticas evaluativas diseñamos una encuesta a los docentes y contrastamos las informaciones de las encuestas con las prácticas áulicas a partir de la observación de planes mensuales, de cuadernos, de evaluaciones de los alumnos y de registros de resultados.

Por otra parte, revisamos los aportes de reconocidos teóricos e investigadores en el área de la producción escrita, que han generado diversos modelos, algunos de los cuales enfatizaron los productos, es decir el texto final; otros los procesos cognitivos que se ponen en juego en la elaboración de esos textos, otros destacan la importancia de los factores culturales y sociales y otros enfatizan en las propiedades del texto como acto comunicativo. Es decir, cada uno de estos enfoques pone énfasis en distintos aspectos relacionados con el acto de escribir, pero nos parece arriesgado adherir a uno de ellos en forma única y aislada prescindiendo del resto si pretendemos lograr una evaluación objetiva de las dimensiones lingüísticas, socioculturales y cognitivas en la producción escrita como uno de los desafíos claves en las actuales propuestas de renovación pedagógica.

Luego de la reflexión sobre los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos aplicados a una muestra de 10 escuelas del Gran Mendoza, observamos:

Se encuentran numerosas contradicciones entre lo que las docentes responden en la encuesta y lo que se observa en sus planes, pruebas y cuadernos de clases. Si bien, en la encuesta, el 60 % considera a la escritura como un sistema de símbolos que el hablante utiliza para representar una idea y el mundo que lo rodea, las propuestas de actividades y evaluación, reflejan que adhieren a la escritura como una actividad aprendida a partir de la enseñanza formal de las convenciones ortográficas y dependiente de la madurez visomotora del niño. Esto se puede observar dado el tiempo dedicado a la enseñanza de la ortografía de las palabras y a contenidos del área de reflexiones sobre el lenguaje como las categorías gramaticales: adjetivos, verbos, sustantivos y la gran cantidad de ejercicios destinados a sinónimos, antónimos, clases de oración según la actitud del hablante. Y por otra parte, el énfasis en la corrección de errores ortográficos.

Y también se destaca que una gran parte de las propuestas de enseñanza y evaluación toman a la producción escrita como un proceso cognitivo que se desarrolla de manera natural, al igual que el lenguaje oral, esto se desprende de la ausencia de pautas y guías para la producción escrita que funcionen como



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

andamiaje para el logro de la competencia. En casi todos los casos, aparece la consigna “escribí...” Y sólo en algunas excepciones aparecen pautas para realizar la tarea.

No aparecen propuestas para conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares. Todos los niños realizan las mismas actividades. Esto surge tanto del análisis de las planificaciones como de la observación de los cuadernos y las pruebas, a pesar que los docentes contestaron que respondían a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

Si bien aparecen en los cuadernos algunas actividades de producción escrita de textos completos, predominan las actividades de escritura de palabras y oraciones. Del análisis de las fechas de las producciones escritas, se puede observar que las propuestas de producción escrita de textos completos son esporádicas en la mayor parte de las escuelas de la muestra. Salvo en tres escuelas, en el resto, el promedio de actividades de producción escrita en relación con el número total de clases es inferior al 10 %.

Por otra parte, en las actividades de producción de textos, no se observan instancias de mediación pedagógica. No hay guías, esquemas, mención de procesos cognitivos o de reflexiones lingüísticas, sólo surge la consigna y luego la producción del niño. No se observa momentos de generación de ideas o planificación, no constan actividades de puesta en común. No hay en los cuadernos de clase borradores de producciones escritas. No se observan propuestas de lectura del texto producido hasta el momento y de reescritura. Sólo en una de las escuelas aparecen tres instancias de reescritura y la presencia de los borradores, en otra surge de la consigna la reescritura, pero no están en los cuadernos las versiones anteriores.

Al predominar actividades de palabras aisladas y oraciones, no están presentes propuestas y materiales destinados al aprendizaje de técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados en la composición escrita. No aparecen actividades dirigidas a facilitar los procesos de representación de la situación retórica, la generación de ideas, ni ejercicios que atiendan a la coherencia y cohesión del texto o a la organización del párrafo; ni actividades que promuevan el proceso de revisión y corrección del texto escrito hasta el momento. Por lo que el docente, no funciona como guía durante el proceso proporcionando los andamiajes que los aprendices necesitan para resolver sus problemas y tomar decisiones. No se destaca la interacción del aprendiz con el adulto experto, ni entre iguales.

Tampoco aparecen reflexiones sobre los procesos que debe realizar hasta obtener el producto final, ni la formulación con la participación de los alumnos de los criterios que los orientarán en los saberes que deben construir. No se da a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje. Sólo en una de las escuelas están mencionadas y dirigidas a los alumnos, las expectativas de logro en el diseño de las pruebas.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Sólo en forma oral se explicita las exigencias respecto de determinadas tareas y ocasionalmente los criterios que se tendrán en cuenta para valorar los logros alcanzados. No obstante, no se les ofrece a los alumnos pautas que orienten la realización de las tareas y la autocorrección.

Si bien un gran porcentaje de docentes considera en la encuesta que sus alumnos participan del proceso de evaluación, salvo raras excepciones, no aparecen propuestas para que el estudiante pueda participar en instancias de coevaluación y autoevaluación. Los alumnos no intervienen en los procesos de revisión y corrección, ya sea en forma individual o grupal. Esto es, que no consta en el análisis de las fuentes, que cada autor, revise, corrija, valore y sugiera modificaciones, a su propio texto o al de sus compañeros. Salvo situaciones excepcionales en las que se observó la presencia de algunas tareas que los alumnos debían corregir.

No constan en los planes, ni surgen de los cuadernos momentos de reflexión sobre el error. Lo más frecuente es entonces, la evaluación por sustracción en la que se considera exclusivamente los errores, a los que se les asigna un valor, que se va restando del puntaje máximo. Si bien, consideramos que marcar el error, no siempre resulta negativo, destacamos que no aparecen instancias de reflexión sobre el error.

Las actividades de producción escrita de textos completos, surgen en ausencia de proyectos significativos, en la mayor parte de las propuestas, no están especificados los propósitos de la escritura y mucho menos la audiencia a la que se dirige. El contexto no es considerado en las situaciones de aprendizaje. En los espacios de escritura generados, no se contempla el contexto como situación comunicativa, esto es, a quién se escribe, quién escribe, con qué intención. Los textos escritos tienen como único objetivo el aprendizaje escolar.

Las actividades de enseñanza están planteadas, entonces, como un objetivo en sí mismas, sin dar a los alumnos oportunidades para escribir textos que respondan a la complejidad de los contextos interactivos reales.

Todo esto hace pensar que los docentes conciben a la producción escrita como un proceso cognitivo que se desarrolla de manera natural, al igual que el lenguaje oral.

En ningún caso, se observó la consideración de la opinión del alumno sobre su producción, ni propuestas que incluyeran la actitud emocional hacia las actividades realizadas, la disposición a realizar las tareas y hacia el trabajo cooperativo, la iniciativa, el placer y la autonomía.

Salvo algunas excepciones y que se dan ocasionalmente, no aparecen propuestas de producciones escritas en diadas o en grupos, ni tampoco instancias de revisión grupal. De las ciento veintiséis actividades de producción analizadas sólo trece son grupales o en parejas y de ellas cinco, pertenecen a la misma escuela.

La totalidad de las docentes consultadas, manifiestan que han realizado cambios a su planificación anual, sin embargo esto no se ve reflejado en los cuadernos con relación a los contenidos procedimentales, puesto que no se observan



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

modificaciones en las propuestas de actividades y de evaluación, ni cambios en las estrategias de enseñanza.

No hay además una relación estrecha entre las expectativas de logro en producción escrita y los modos de evaluación propuestos, a la hora de diseñar evaluaciones o de corregir los trabajos del aula, se pone énfasis en las reflexiones sobre la lengua: sobre todo en el sistema y la norma, con escasas situaciones de uso.

Las propuestas más frecuentes, tanto en los cuadernos de clase, como en las pruebas son la escritura de sílabas, de palabras aisladas, completamiento de frases, completamiento de palabras, transformación de oraciones y escritura de oraciones a partir de determinadas palabras. Por lo que no se observa correspondencia entre las actividades diseñadas y las expectativas de logro propuestas.

Los ejercicios que aparecen con mayor frecuencia son:

Escribí la familia de palabras de ...; escribí 3 adjetivos para ...; extrae del texto y escribí tres sustantivos comunes; escribí el antónimo/ sinónimo de ...; escribí el masculino/femenino de ...; escribí el singular/plural de ...; escribí el infinitivo de ...; escribí tres acciones realizadas por ...; escribí oraciones con las palabras ...; transformá la oración según la actitud del hablante; reemplazá los verbos subrayados por el tiempo futuro/presente; reemplazá las palabras subrayadas por su sinónimo/antónimo; completá las palabras con “nv” o “mb” según corresponda (lo mismo con “mp”, “mb”, “br”, “bl”, etc.)

Menos del 50% de los casos reconoce que los aspectos más considerados en sus evaluaciones son: las categorías y estructuras gramaticales y la ortografía. En general, contestan en la encuesta que destacan la importancia de las representaciones y procesos conceptuales y lingüísticos. No obstante, la ausencia en los cuadernos de estos aspectos y el énfasis puesto en el sistema y en la normativa nos hacen pensar lo contrario.

Con relación a la función de diagnóstico que debería tener la evaluación de la producción escrita, la totalidad de las docentes manifiestan haber tenido en cuenta el diagnóstico inicial para la selección de los objetivos, sin embargo, sólo un docente tiene muestras de producciones escritas del año anterior que sirvan de parámetro de comparación para observar el progreso o no del alumno.

Con relación a la evaluación de la producción escrita y la práctica docente, si bien, los cuadernos están corregidos, y los docentes manifiestan que se evalúa el proceso, en todos los casos, están presentes las pruebas, como una instancia especial de evaluación, en la que el docente diseña actividades específicas de evaluación, con puntajes predeterminados y una calificación numérica. Y si bien en la encuesta, con relación a los propósitos de la evaluación, las opciones más seleccionadas fueron: la de obtener información sobre el desempeño del niño, para reorientar el aprendizaje, para validar las estrategias didácticas utilizadas y para verificar el logro de los objetivos; observamos que el verdadero propósito es el de obtener información objetiva para decidir la promoción o no de los alumnos. Esto es así, puesto que no queda registrada en los cuadernos ninguna modificación de estrategias didácticas, ni propuestas de revisión y



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

fundamentalmente porque en la mayor parte de los casos no coinciden las expectativas de logro con los aspectos evaluados.

Otro aspecto que se pudo observar en los cuadernos y que no coincide con los resultados de la encuesta, es el tiempo dedicado a la producción escrita en clase. A pesar que las docentes manifiestan que los alumnos realizan producciones escritas un promedio de tres horas semanales, esto no se ve en los cuadernos. En general el tiempo asignado a tareas de producción escrita de textos es muy escaso, sólo algunas excepciones lo realizan una vez por semana, en la mayor parte de las escuelas se realiza una producción aproximadamente cada quince días y en otras más esporádicamente, hasta llegar al extremo de ser una tarea aislada y ocasional. Las respuestas relacionadas con las técnicas de evaluación son muy difusas. Por un lado manifiestan que conocen distintas técnicas de evaluación, pero sólo unos pocos docentes, se arriesgan a mencionar algunas de ellas. Las técnicas más referidas son: observación directa, pruebas escritas y trabajos en clase. Algunas docentes confunden el término “técnica” y mencionan a la lectura, reescritura, descripción o reflexión, como técnicas de evaluación, sin embargo, tampoco aparecen en los cuadernos de clase, ni en las pruebas, estos aspectos. A pesar de no haber contestado las distintas técnicas que conocen, algunas docentes, sostienen que realizan distintos tipos de evaluaciones y que evalúan cada objetivo con distintos procedimientos.

Del análisis de los planes mensuales surge en cambio, que se menciona generalmente una única técnica de evaluación, aún en los casos en que aparecen más de un indicador de logro. Esto indicaría que se utiliza el mismo procedimiento para la evaluación de todos los objetivos propuestos.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención es la ausencia de indicadores que reflejen el grado de cumplimiento de los objetivos. Sólo cuatro docentes pudieron expresar con claridad cinco indicadores. No obstante, todos los docentes manifestaron que cuentan con algún tipo de registro, llámese cuaderno de seguimiento, lista de control o planilla de observación, en el que aparecen los indicadores de logro, en algunos casos, o bien los núcleos prioritarios de aprendizaje (NAP), en otros, y en los que vuelcan las observaciones y las calificaciones. De tal manera, que poseen una lista de indicadores del cumplimiento de los objetivos a pesar de no haberlos identificado.

Esto es preocupante, puesto que no se observa claridad en lo que deben evaluar. El problema trasciende el cómo evaluarlo y se localiza en qué evaluar. Si un docente, no conoce con seguridad, los indicadores que reflejan el grado de progreso en el logro de los objetivos propuestos, poco puede decidir sobre el modo de evaluarlos.

La confusión se observó también por la falta de coherencia entre las expectativas de logro y los indicadores propuestos.

La observación directa está incluida en los planes del 50 % de los docentes como modo de evaluación, no obstante, a pesar de considerarla como modo de evaluación, no pudieron consignar por lo menos cinco indicadores de sus registros de observación. Lo mismo sucedió con los trabajos en clase. Sólo unos pocos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

docentes tienen registros que sistematicen los datos obtenidos de los trabajos que realizan los niños. Si bien esta información queda registrada en los cuadernos, son muy pocos los docentes que la sistematizan.

Acerca de los registros para volcar datos, son muy variados, en algunas escuelas, son largas listas, mientras que en otras se limita a una serie restringida de indicadores. No existe un criterio uniforme en la selección de las variables, ni siquiera dentro de la planilla de un mismo docente, en la que podemos encontrar mezclas, variables tales como: trabajo en clase, reconocimiento de categoría de palabras, dictado, termina a tiempo, evaluación de verbos, etc. Por lo general, cada variable, va acompañada de una calificación numérica, que al final del trimestre se promedia.

En este orden de cosas, también es preocupante la diferencia entre las respuestas de la encuesta y el trabajo real de cada día. Se observa por ejemplo, que los indicadores de logro más frecuentes son:

Por ejemplo en la escuela N° 6: produce escritos coherentes, respeta signos de puntuación y ortografía, comunica el resultado de sus producciones oralmente, reconoce y usa siluetas, manejo de vocabulario. En este caso, la selección de los indicadores no coincide en absoluto con el trabajo en clase, dado que se trata de una de las escuelas, cuyos alumnos, han realizado la menor cantidad de textos completos. Por lo tanto, resulta muy difícil imaginar la evaluación de textos escritos coherentemente y el uso de signos de puntuación en tareas de escritura de palabras y oraciones aisladas.

En la escuela N° 8, los indicadores son: recordar los hechos importantes y los nombres de los personajes, reconocer la importancia del punto, buscar sinónimos y antónimos, reconocer las partes de la poesía, interpretar lo leído. En este caso, a pesar de ser una de las docentes que mayor cantidad de producciones escritas ha promovido en sus alumnos, se observa que los indicadores de logro, manifiestan una confusión entre lectura y escritura. Parecieran estar más relacionados con la lectura que con las producciones escritas.

En la menor parte de los casos, los indicadores han sido seleccionados de manera que se transformen en señales, en indicios, en datos perceptibles que sirven como evidencia para aproximarnos al conocimiento sobre el estado y el nivel que en un momento dado presenta el alumno. En la mayor parte de los casos, han sido tomados de los N.A.P o bien de los C.B.C y no guardan relación con lo trabajado en clase. Se seleccionan aquellos indicadores que puedan recibir un puntaje con alta confiabilidad en las respuestas, por lo que se asigna a ciertos aspectos más peso del que merecen, por ser más observables o fáciles de valorar, mientras que aspectos importantes resultan excluidos.

Con relación a los modos de evaluación, sólo un pequeño porcentaje menciona a las pruebas, sin embargo, se observa que es el modo de evaluación más utilizado. De las pruebas analizadas, sólo un pequeño porcentaje incluyó la escritura de un texto completo. Sin embargo, en ninguno de los casos, las propuestas fueron significativas ni estuvieron contextualizadas. Los niños desconocían el propósito de la escritura y los destinatarios, no aparecen en las consignas consideraciones



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

sobre la extensión del texto solicitado, sólo el tipo de texto. Las pruebas son individuales, iguales para todos y se realizan generalmente en una sola clase. No contienen pautas para facilitar el proceso, ni guías de revisión. Son siempre corregidas por el docente y no consta en los planes ni en los cuadernos el sistema de corrección ni el momento y la forma en que serán comunicados los resultados. Con relación a los sistemas de corrección, si bien la gran mayoría expresa que sus alumnos han aceptado el sistema de símbolos y lo conocen, no se refleja en ningún caso en los cuadernos.

Las producciones escritas con propósitos y destinatarios reales son reemplazadas por situaciones de escritura ficticias y para que el docente las corrija, generalmente en tiempos diferidos. No se plantea a la escritura como un proceso constructivo en el que el alumno escribe sobre un tema, para alguien, con distintos propósitos, para lo cual hace planes, elabora, reelabora y revisa. Por lo que el alumno, no adquiere un rol en el que comparte la responsabilidad de autoevaluar sus escritos con el docente e incluso con otros compañeros. El docente se transforma en el único lector de sus producciones escritas y en el único responsable de la corrección. Los alumnos escriben para que el maestro les corrija, y el docente corrige para cumplir con sus obligaciones.

Surge de la encuesta que los docentes corrigen diariamente los trabajos de los estudiantes, sin embargo, la falta de tiempo dedicado a la devolución de los resultados y a la reflexión sobre los errores, transforma esta práctica en poco productiva. Los alumnos reciben las correcciones y sólo en una institución, aparecen los textos reformulados.

El sistema de corrección utilizado es el tradicional de colocar bien o mal, subrayar algunas partes del texto, colocar signos de interrogación cuando no está claro el texto, marcar los errores de ortografía y colocar barras para indicar la separación de palabras. En los casos en que el texto ha merecido una buena valoración, van a acompañados de leyendas alentadoras, y en ocasiones se observa la colocación de una nota numérica. Sin embargo, no se observó en ningún caso (ni en los planes) los criterios para la colocación de dicha nota. Tampoco aparecen sugerencias para la corrección o guías para la reformulación de los textos.

Las propuestas de corrección, no favorecen la reflexión sobre la propia práctica educativa en la que alumnos y docentes tomen conciencia de su propio proceso educativo.

Consideramos que los avances realizados por distintas disciplinas y que han generado diversos aportes tanto a la enseñanza como a la evaluación de la producción escrita, no han logrado penetrar las prácticas pedagógicas. Es decir, las prácticas pedagógicas actuales no han sido impactadas ni son el resultado de las concepciones y de los referentes teóricos propuestos.

Esto se refleja en los siguientes indicadores:

- Confusión en la conceptualización de la producción escrita.
- Desconocimiento de modelos teóricos.
- Destacada importancia de las categorías y estructuras gramaticales y de la ortografía en desmedro de los procesos cognitivos y lingüísticos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

- La evaluación se ha utilizado como un instrumento de medición que atiende al producto final sin tomar en cuenta el proceso.
- Los docentes siguen preocupados en el logro de instrumentos que garanticen la objetividad en la medición.
- Se evalúa sólo a los alumnos.
- La función de la evaluación es calificar para promover o no.
- Se evalúa descontextualizadamente del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La evaluación está en manos del docente, dependiendo de sus criterios.
- Los alumnos no participan del proceso de evaluación y desconocen cómo van a ser evaluados.
- No queda registrado en los planes ni los modos de evaluación, ni la frecuencia, ni el tiempo que se destinará a ello.
- No aparecen propuestas diferenciadas para distintos ritmos de aprendizaje.
- No existe una relación estrecha entre sus expectativas de logro y los modos de evaluación propuestos.

Podemos destacar que el tratamiento que recibe la producción escrita de textos es como producto final y no aparece en el primer ciclo la doble función que cumple el lenguaje escrito: comunicativa-interpersonal y representacional.

Invitamos a la reflexión sobre las actuales prácticas evaluativas que prevalecen en las escuelas y que son el reflejo de concepciones que responden a postulados o principios que han caído en descrédito o que no guardan relación con aquello a lo que aspiran.

El paradigma positivista o tradicional está todavía presente en el interior de las escuelas de manera predominante.

Desarrollar mejores prácticas de evaluación de la producción escrita implica mucho más que la selección de los modos de evaluarla.

Podemos concluir en la necesidad de replantear la orientación de la evaluación de las producciones escritas, a fin de que se dirija por una parte, a conocer el proceso que transita el alumno, que a la vez es el resultado de la interacción entre un conjunto de factores y de la experiencia previa que el mismo estudiante aporta al aprender, y por otra parte, a tener en cuenta tanto la formación, participación y actitud del docente, las estrategias didácticas que pone en marcha, así como el contexto en el cual se da la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Albarrán Santiago, M. (2005). *La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita*. En Revista EDUCERE, Artículos arbitrados. AÑO 9, N° 31, 545-551. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Venezuela.

Ayuso, Adolfo Bartolomé (2004). *Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita*. Acción Pedagógica, Vol 13 N° 1. Universidad de Los Andes – Táchira.

Camps, A. Ribas, T. 2000. *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

- Carlino, P. 2004. *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*. En *Acción Pedagógica*, Vol. 13, N° 1, 8-17.
- Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Curso sobre evaluación de textos escritos*. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)
- Documento Curricular de la provincia de Buenos Aires. (2000). *La escritura: marco conceptual y metodología de evaluación*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Documento Curricular Provincial. Nivel Inicial. Primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. (1998). Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980) *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In L.Gregg & E.Steinberg (Eds.) (pp. 31 – 50): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. N.J.Lawrance Erlbaum. Associates, Inc.
- Hayes, J. (1996). *The Science of Writing*. Capítulo 1, 1-27. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. Trad. Castellano: *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. (1998) Santillana.
- Lacon de De Lucía, Ortega de Hocévar. (2003). *Producción de Textos escritos*. Serie Trayectos Cognitivos. EDIUNC. Universidad Nacional de Cuyo.
- Miras, M. y Solé, I. y Castells, N. (2000). *Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores*. En *Lectura y Vida*, N° 2, 7-15.
- Morales Ardaya, F. (2004). *Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?* En *Acción Pedagógica*, Vol. 13, N° 1, 38-48.
- Ribas Seix, T. (1993). *La evaluación de la composición escrita*. En *cuadernos de Pedagogía*. N° 216, 28-30 (Monográfico Leer y escribir), Barcelona.
- Serrano, S y Peña, J. (1998). *La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica*. En *Lectura y Vida*, N° 2, 11-20.