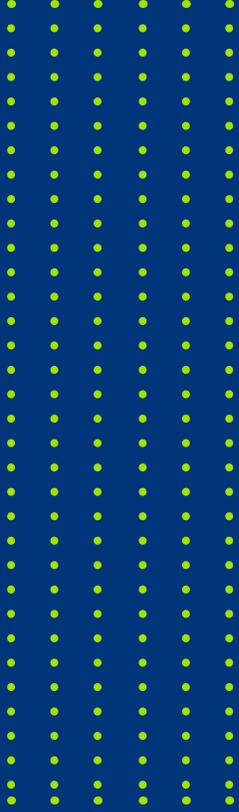




GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN

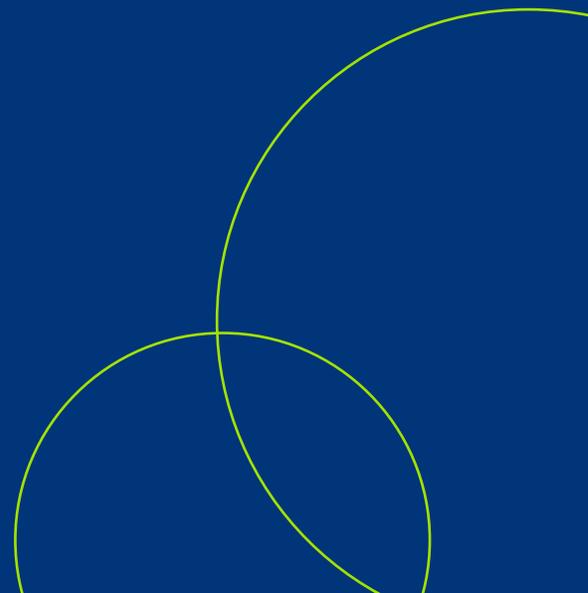


3

MARCO DE REFERENCIA
para la evaluación diagnóstica

| Tercero de Primaria
República Dominicana

icfes 
Juntos transformamos el saber



AUTORIDADES

Luis Abinader

Presidente de la República Dominicana

Raquel Peña

Vicepresidenta de la República Dominicana

Ángel Enrique Hernández Castillo

Ministro de Educación

Ancell Scheker

**Viceministra de Educación Encargada
de Servicios Técnicos y Pedagógicos**

Julio Ramón Cordero Espaillat

**Viceministro de Gestión Administrativa
y Financiera**

Óscar Amargós

**Viceministro de Educación, Encargado
de Supervisión, Evaluación y Control de
la Calidad de la Educación**

Rolando Reyes Luna

**Viceministro de Educación, Encargado
de Planificación y Desarrollo**

Ligia Jeannette Pérez Peña

**Viceministra de Educación, Encargado
de Gestión y Descentralización Educativa**

Francisco Germán D' Oleo

**Viceministro de Educación, Encargado
de Acreditación Docente**



Dirección de Evaluación de la Calidad

Yanile Valenzuela

**Directora General de Evaluación
de la Calidad Educativa**

Elizabeth Rincón Santana

Directora Técnica

Maritza Franco

Bruno Fajardo

Felipa Liranzo

Equipo Técnico Lengua Española

Gilberto Rodríguez

Víctor Rosario

Jeremías Willmore

Equipo Técnico Matemática

CRÉDITOS

Gustavo Francisco Petro Urrego
Presidente de la República de Colombia

Alejandro Gaviria Uribe
Ministro de Educación Nacional

Andrés Elías Molano Flechas
Director General Icfes

Luisa Fernanda Trujillo Bernal
Secretaria General Icfes

Natalia González Gómez
Directora de Evaluación Icfes

Óscar Orlando Ortega Mantilla
**Director de Producción
y Operaciones Icfes**

Sergio Andrés Soler Rosas
**Director de Tecnología
e Información Icfes**

Lady Catheryne Lancheros Florián
**Subdirectora de Diseño
de Instrumentos Icfes**

Cristián Fabián Montaña Rincón
Subdirector de Estadísticas Icfes

Natalia González Gómez
**Subdirectora de Análisis
y Divulgación Icfes (E)**



Alfonso Cabanzo Vargas
George Enrique Dueñas Luna
Yuly Paola Martínez Sánchez
Equipo Lengua Española

Mariam Pinto Heydler
Rafael Eduardo Benjumea
Equipo Matemática

Juan Camilo Gómez-Barrera
Edición

Linda Nathaly Sarmiento Olaya
Diseño de portada y diagramación

978-958-11-0983-8

ISBN de la versión digital

Bogotá, D. C., octubre de 2022

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
Capítulo 01	
Tercer grado de Primaria	9
Antecedentes normativos	10
Historia de las pruebas diagnósticas	12
Objetivos de la prueba	15
Público al que va dirigida la prueba	15
Características generales de la prueba	16
La noción de competencia y metodología implementada	17
Capítulo 02	
1. Prueba Lengua Española	21
1.1 Referentes teóricos de la prueba	22
1.2 Metodología para la elaboración de las especificaciones	30
1.3 Definición del objeto de evaluación	31
1.4 Estructura de la prueba	34
1.5 Limitaciones de la prueba	39
1.6 Ejemplos de pregunta	39
Ejemplo 1	40
Ejemplo 2	42
Ejemplo 3	43
2. Prueba Matemática	44
2.1 Referentes teóricos de la prueba	45
2.2 Metodología para la elaboración de las especificaciones	45
2.3 Definición de competencia matemática	46
2.4 Estructura de la prueba	47
2.5 Ejemplos de pregunta	55
Ejemplo 1	55
Ejemplo 2	57
Ejemplo 3	58
Referencias	59

LISTA DE ILUSTRACIÓN Y TABLAS

Ilustración 1. Forma en la que se desagregan los estratos en el diseño centrado en evidencias	20
Prueba Lengua Española	
Tabla 1. Prueba Lengua Española: especificaciones	34
Tabla 2. Tipos de textos usados en la prueba Lengua Española	36
Tabla 3. Lengua Española: distribución de ítems por afirmación y por evidencia	38
Prueba Matemática	
Tabla 4. Afirmaciones para la prueba Matemática	49
Tabla 5. Evidencias para la prueba Matemática	50
Tabla 6. Distribución de preguntas por competencia	54
Tabla 7. Distribución de contenidos	54

INTRODUCCIÓN

En el presente marco de referencia, la Dirección de Evaluación de la Calidad (en adelante, DEC) del Ministerio de Educación de la República Dominicana (en adelante MINERD) expone los objetivos de evaluación, estructura y contenido de la prueba para la evaluación diagnóstica de tercer grado de primaria. Esta prueba abarca las áreas de Lengua Española y Matemática. En esa medida, el objetivo de este documento es responder a las siguientes preguntas: ¿qué evalúan las pruebas?, ¿quiénes son evaluados?, ¿para qué se aplican estas pruebas?, ¿con qué instrumentos se llevan a cabo?, ¿cómo están diseñados estos instrumentos? y ¿qué uso se dará a los resultados obtenidos?

El sistema educativo dominicano ha venido realizando importantes esfuerzos para mejorar la educación. Uno de los principales indicadores de calidad es el desarrollo de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Para monitorear las mejoras se han instituido evaluaciones estandarizadas que permiten diagnosticar e identificar los logros de aprendizaje, con el fin de que sus resultados brinden información para orientar el desarrollo de políticas educativas y planes de mejora.

La presente evaluación diagnóstica surge de la necesidad de contar con información sobre la calidad educativa a lo largo de la trayectoria escolar. La Constitución de la nación establece, en su artículo 63, que todos tienen derecho a una educación integral de calidad y, por tanto, es necesario evaluar si este gran propósito se está alcanzando. De ese modo, el Pacto por la Reforma Educativa de la República Dominicana 2014-2030 plantea, en el acuerdo 6, la importancia de desarrollar una cultura de evaluación de los aprendizajes y el uso de los resultados para orientar políticas y guiar la gestión y práctica pedagógica.

Además de los anteriores aspectos, la evaluación responde a la necesidad de monitorear el desarrollo del currículo actualizado, que utiliza un enfoque de competencias (Ordenanza 2-2015 para Primaria) en cada ciclo educativo de la nueva estructura. Cabe indicar que este nuevo currículo entró gradualmente en vigencia entre 2014 y 2017 (Ordenanza 3-2013). Así, la estructura del sistema educativo pasó de una educación básica de ocho años y una educación media de cuatro a un nivel primario de seis años y a un nivel secundario también de seis años, cada uno dividido en dos ciclos.

Con el fin de adecuar las evaluaciones a estas necesidades y al nuevo currículo, la DEC elaboró un Plan Estratégico cuyas principales acciones quedaron reguladas a través de la Ordenanza 1-2016, que rige y modifica el Sistema de Pruebas Nacionales y de evaluación de los logros de aprendizaje de la República Dominicana. Esta ordenanza plantea la alineación de las pruebas al currículo nacional y la adecuación de los grados evaluados a la estructura de ciclos y niveles. Por tanto, la DEC es responsable de tres tipos de evaluaciones: pruebas nacionales con fines de certificación, que se aplican en el 4.º grado de media (en 6.º de Secundaria a partir del 2020) al finalizar el bachillerato y en la Educación Básica de Adultos; evaluaciones diagnósticas nacionales, que no tienen consecuencia en la promoción de los estudiantes y se aplican al final de cada ciclo de la nueva estructura (3.º y 6.º grado de primaria y 3.º grado de Secundaria), y estudios internacionales en coordinación con el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Así, en 2017 se aplicó por primera vez la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria, en Sexto Grado de Primaria en 2018 y en Tercer Grado de Secundaria en 2019. Estas pruebas debían repetirse en el mismo grado cada tres años para dar tiempo a la implementación de planes de mejora. Cabe indicar que por motivo de la pandemia hubo una suspensión de esta evaluación en los años 2020 y 2021.

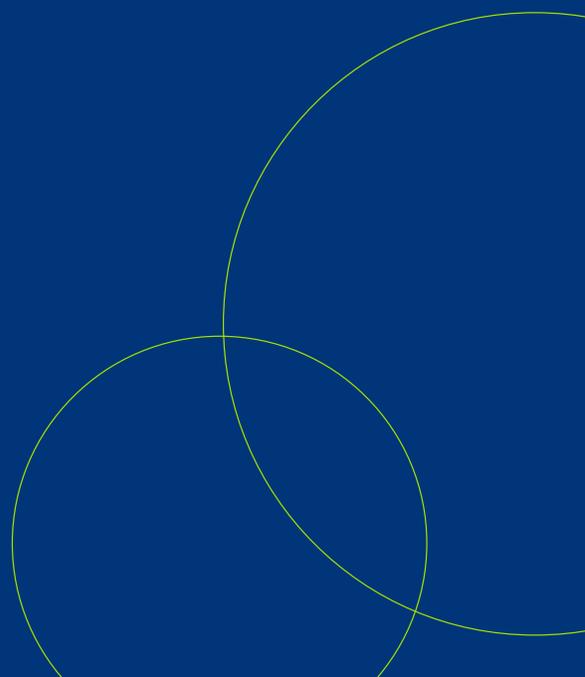
Se decidió actualizar el marco de referencia de las evaluaciones diagnósticas de educación primaria, lo cual consistió en una revisión y modificación de los marcos de 3.º y 6.º de primaria bajo el modelo de diseño centrado en evidencias. Esta actualización buscó que ambos exámenes siguieran el mismo modelo usado por la evaluación diagnóstica de 3.º de secundaria y las nuevas pruebas nacionales de 6.º de secundaria. La determinación de las pautas del diseño de estas evaluaciones del nivel primario se logró mediante la instauración de unas mesas técnicas de trabajo colaborativo, compuestas por expertos de la Dirección de Currículo, del Nivel Primario y de la DEC del MINERD, profesores de aula de primaria de las distintas disciplinas y expertos de las áreas con experiencia en docencia universitaria, así como la asesoría del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en lo que sigue, Icfes). El objetivo de estas pautas es informar a las audiencias interesadas en las pruebas y a la comunidad educativa en general los siguientes aspectos: la elaboración, la construcción de las preguntas (denominadas también ítems) y los diversos elementos constitutivos de las pruebas.

En consecuencia, para responder a las preguntas de las que es objeto este marco, y dar así las pautas de diseño del instrumento de evaluación en cada una de las áreas (Lengua Española y Matemática), este marco se divide

en dos capítulos: una general y una específica de cada una de las áreas. En **el primer capítulo** se exponen los antecedentes legales, teóricos e históricos de la evaluación, así como los referentes conceptuales y metodológicos que se tuvieron en cuenta para el diseño de las pruebas. En **el segundo capítulo** se exponen el objeto de evaluación, la estructura de la prueba y las especificaciones por cada una de las áreas curriculares.

» Capítulo 01
Tercer grado de Primaria

3





Antecedentes normativos

La Ley General de Educación 66-97 señala que la calidad de la educación es el referente del sistema educativo (artículo 58) y que uno de los parámetros determinantes de esa calidad son los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (artículo 59, literal a). En esta misma Ley se establece el Sistema Nacional de Evaluación, responsable de evaluar el sistema educativo (artículo 60), con varias funciones, entre las cuales se destacan: disponer de informaciones objetivas del rendimiento escolar particular y general y establecer mediciones periódicas mediante un sistema de pruebas nacionales de término en los niveles y ciclos que el Consejo Nacional de Educación considere pertinente.

Un esfuerzo a favor de la calidad se efectuó con el Plan Decenal de 2008-2018, el cual, en su política 4, se propuso “establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación y garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos” (SEE, 2008, pág. 3). Asimismo, en la Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, en el segundo eje, objetivo 2.1, se apuesta por una:

Sociedad con igualdad de Derechos y Oportunidades que garantice una Educación de Calidad para todos y todas. Se propone, además, establecer un sistema de monitoreo y evaluación del logro de los objetivos pedagógicos de acuerdo a estándares internacionales y de identificación de buenas prácticas y limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a introducir mejoras continuas en el sistema educativo y en la formación profesional (Congreso de la República Dominicana, 2012, págs. 24-25).

Por otra parte, en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, en el acuerdo 6, se aspira a la instalación de una cultura de evaluación en el Sistema Educativo. En esa medida, se asume que todo proceso de mejora del desempeño de los actores del sistema requiere de evaluaciones, cuya finalidad sea establecer referentes para decidir sobre políticas públicas, rediseñar procesos, reasignar recursos, asignar beneficios y reorientar los sistemas de incentivos y consecuencias. Por tanto, el Pacto invita a promover la evaluación de los aprendizajes en todos los niveles, modalidades y subsistemas del sistema educativo dominicano, a partir de instrumentos

nacionales, regionales e internacionales especializados en educación, con el propósito de guiar la toma de decisiones en materia de políticas educativas (Consejo Económico y Social, 2014, pág. 20).

Con base en esas normativas, se inició un proceso de Revisión y Actualización Curricular (Consejo Nacional de Educación, 2011), que propuso cambios significativos en el diseño curricular encaminados a la implementación de un enfoque de competencias. Además, se sucedieron cambios en la Estructura Académica del Sistema Educativo, a través de la formulación de tres niveles educativos (inicial, primario y secundario) los cuales cuentan con dos ciclos cada uno y cada ciclo de tres años (Consejo Nacional de Educación, 2013). Además, se cambiaron los nombres y años de los niveles básico (8 grados) por primario (6 grados) y medio (4 grados) por secundario (6 grados), (exceptuando el subsistema de adultos que sigue llamándose Básica y Media). Por supuesto, estos cambios tienen implicaciones en las evaluaciones.

Conforme con lo expuesto, la DEC formuló un plan estratégico en el que se propuso usar una metodología participativa a través de la consulta y el consenso que permitiera reestructurar el sistema de evaluación. Para tales fines, se convocó una serie de talleres con instancias del MINERD, de universidades, distintas ONG de educación, organismos internacionales, docentes y asociaciones de padres y de estudiantes para analizar estos nuevos aspectos y tomar decisiones sobre el sistema de pruebas. De igual manera, se desarrolló una encuesta en línea que fue respondida por unas 300 personas. Las principales decisiones que se tomaron se registran en la Ordenanza 1-2016.



Historia de las pruebas diagnósticas

Entendemos por evaluaciones diagnósticas aquellas que no tienen una consecuencia en la calificación de los estudiantes ni en su promoción, sino que tienen un fin de diagnóstico dentro del sistema educativo. Es decir, estas pruebas sirven para monitorear la calidad del sistema educativo y contribuir a su mejora a través de la identificación de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Las primeras evaluaciones diagnósticas que se aplicaron en primaria se llevaron a cabo en el 4.º grado de primaria (estructura anterior). Se establecieron en la Ordenanza 7-2004, y se definen como: “Instrumentos de evaluación y medición de los procesos y/o resultados alcanzados por los estudiantes, así como de los factores asociados de la escuela, los sujetos y su entorno en los cursos y niveles que se establezcan, a fin de desarrollar estrategias y acciones de intervención para el mejoramiento de la calidad de la educación” (Cap III, literal c). Estas evaluaciones se aplicaban a los estudiantes de final del primer ciclo del Nivel Básico (4.º grado), así como cualquier otro grado o fin de ciclo que el Consejo Nacional de Educación considere pertinente (Capítulo III, art. 5). También se mencionaban en la Política 4 del Plan Decenal 2008-2018. Sin embargo, no se aplicaron de acuerdo con la meta.

En el año 2010 se evaluó una muestra representativa de estudiantes al inicio del 4.º grado de primaria en Lengua Española y Matemática. Posteriormente, y con el desarrollo de la política de los primeros grados para mejorar el aprendizaje de la lectura y la matemática, se aplicaron evaluaciones muestrales al final de 3.º y 4.º grado de educación Básica del 2012 al 2016. Estas evaluaciones aportaron informaciones sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en Lengua Española y Matemática y sobre los resultados de los programas de intervención. Cabe indicar que también se aplicaron cuestionarios a directores, a docentes y a estudiantes.

A través de las consultas con el plan estratégico de la Dirección de Evaluación de la Calidad, se consensuaron los grados y objetos de dichas evaluaciones y se eliminaron las pruebas del 4.º grado porque ya no era un grado de final de ciclo. Atendiendo a la nueva estructura del sistema educativo y a la necesidad de hacer corresponder la evaluación con los cambios en el currículo, se instituyeron evaluaciones diagnósticas nacionales censales en todos los centros educativos en la Ordenanza 1-2016. Esta ordenanza norma el

Sistema de Pruebas Nacionales y de evaluación de los logros de aprendizaje de la República Dominicana, modificando la Ordenanza anterior, 07-2004. En aquella ordenanza se establecen las evaluaciones al final de cada ciclo (en los grados de 3.º y 6.º de primaria y 3.º de Secundaria), se eliminan las Pruebas Nacionales de 8.º y se modifican las de Media para pasar gradualmente a ser las Pruebas Nacionales de Secundaria, todas diseñadas acorde con el nuevo currículo. Además, se establecen cuestionarios de contexto para directores de centros educativos, profesores, estudiantes y familia (en 3.º primaria no incluye estudiantes).

Para este trabajo se contó con una consultoría técnica del MIDE-UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile del 2015 al 2018, mediante el convenio con INICIA Educación para el apoyo al Ministerio de Educación. El MIDE brindó asesoría al equipo de la DEC, a través de mesas técnicas de trabajo en República Dominicana. Las jornadas tenían el propósito de planificar, diseñar y construir las pruebas de 3.º grado del 2017, acordes con el nuevo currículo dominicano y apoyar los análisis y difusión de resultados. Los resultados se analizaron, lo que permitió establecer niveles de desempeño por primera vez. A su vez, se elaboraron los informes nacional, regionales, distritales, por centro educativo y para la familia.

En 2018 se elaboraron las pruebas diagnósticas de 6.º de primaria en Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, y cuestionarios de contexto (directores, profesores, estudiantes y familia), también con asesoría técnica del MIDE-UC. En esas pruebas se usó la misma metodología y se reportaron los resultados en los mismos tipos de informes. En 2019 correspondía elaborar las pruebas diagnósticas de 3.º secundaria en Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y cuestionarios de contexto (directores, profesores, estudiantes y familia). Para el diseño, análisis y apoyo en el reporte de resultados se contrató la asesoría técnica del Icfes. Así, se empezaron mesas técnicas de trabajo en República Dominicana con autoridades de la Dirección de Currículo, Secundaria y de la DEC para trabajar el diseño de la evaluación. En este proceso se usó la metodología del diseño centrado en evidencias, la cual se basa en una cadena de razonamiento que permite ir de las tareas a aquello que se busca afirmar de los estudiantes.

En todas estas pruebas se desarrollaron aplicaciones piloto que permitieron probar los ítems antes de armar las pruebas definitivas. Los resultados de estas evaluaciones se reportaron por puntaje promedio y por niveles de desempeño (Ordenanza 1-2016, Art 10 literal d), los cuales permiten describir

aquello de lo que son capaces de hacer los estudiantes con lo que saben; es decir, representan una gran herramienta para acciones de mejora. Para este proceso se desarrollaron talleres con técnicos de la Dirección de Currículo, de los Niveles Educativos, docentes universitarios, docentes de aula y técnicos de la DEC. En este proceso se usó el método de *Bookmark*.

Posteriormente, se elaboraron informes de resultados a las familias, los centros educativos, los distritos educativos, las regionales y un informe nacional. Además, se elaboró una guía, “Evaluando para mejorar”, con el propósito de apoyar los centros educativos en el análisis de los informes. A su vez, se elaboraron informes utilizando información de los cuestionarios de contexto en los que se presentan resultados desagregados por sexo, zona, sector, nivel socioeconómico, tipo de tanda, entre otros; todas estas variables permiten entender mejor los resultados. Así, se completó el ciclo de las primeras evaluaciones diagnósticas nacionales censales. Sin embargo, las evaluaciones diagnósticas de primaria y secundaria se elaboraron con metodologías distintas, por lo que se ha decidido unificarlas en la metodología del diseño centrado en evidencias.



Objetivos de la prueba

- a. Monitorear los logros de aprendizajes de los estudiantes a nivel nacional y local de acuerdo con el nuevo currículo para contribuir a mejorar la calidad del sistema educativo.
- b. Informar sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes y los factores asociados a esos logros, con el fin de que se desarrollen planes, programas y políticas que permitan atender los desafíos identificados.
- c. Proveer información pertinente y sistemática que permita dar seguimiento y apoye los procesos de mejora y la toma de decisiones de política educativa basadas en evidencias desde el centro educativo hasta las instancias del MINERD.
- d. Alertar de forma temprana sobre rezago de los estudiantes en los centros educativos u otros desafíos que se puedan identificar.



Público al que va dirigida la prueba

En la Ordenanza 1-2016 se establecen las evaluaciones diagnósticas nacionales censales en todos los centros educativos en tercero de primaria (Art. 4 literal d, Art. 10 literal a). Por tanto, se evalúan todos los estudiantes inscritos en los centros educativos en ese grado.

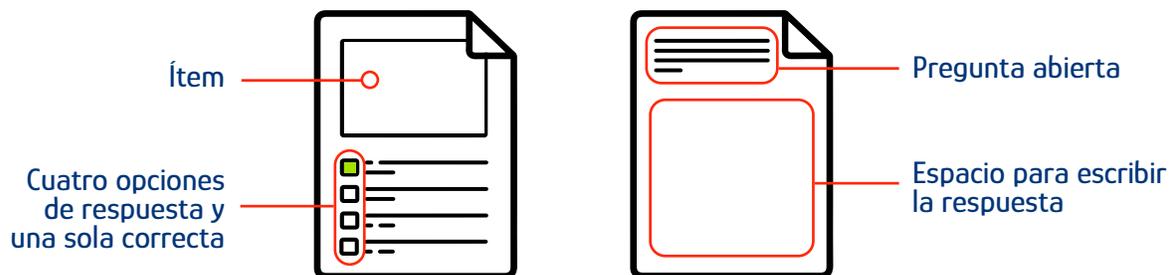


Características generales de la prueba

Las Evaluaciones Diagnósticas son pruebas censales enfocadas en las competencias y habilidades prescritas en el currículo nacional actualizado en las áreas de Lengua Española y Matemática en tercero de primaria. Esta evaluación se presenta a través de distintos cuadernillos o formas para las dos áreas contempladas. Cada estudiante contesta un cuadernillo que se le asigna aleatoriamente y responde en una hoja de respuesta.

La prueba consta de un conjunto de ítems o preguntas de opción múltiple con cuatro opciones, de las cuales una sola es correcta. Estos ítems son más sencillos de aplicar y corregir a una gran población porque permiten la devolución de resultados más rápido, facilitan la calificación automatizada, pueden cubrir todo tipo de contenidos y objetivos e incrementan la confiabilidad de la prueba. Además, se incluyen dos preguntas abiertas o de desarrollo, en las cuales se les presenta a los estudiantes una tarea en la que deben elaborar y escribir su respuesta. Estas preguntas permiten valorar procesos y habilidades más complejas.

Las pruebas son elaboradas por el DEC y administradas en los centros educativos por docentes de un curso distinto con la supervisión de técnicos distritales, regionales o nacionales. Se realiza una aplicación externa a una muestra nacional y se aplican dos pruebas en un día con un descanso intermedio. Cabe resaltar que todo el personal involucrado es previamente capacitado.





La noción de competencia y metodología implementada

El nuevo currículo está enfocado en competencias y organizado por áreas curriculares: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, entre otras. Bajo esa idea, las nuevas pruebas seguirán un diseño por disciplina, pero evaluarán las competencias curriculares para cada área. En esa medida, para el desarrollo de las pruebas se deben considerar dos aspectos: la noción de competencia y la metodología de diseño de las pruebas. En el primer caso, se ha definido este concepto como uno de los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, a su vez, como eje sobre el que se articule aquello que se quiere evaluar. En el segundo, se ha decidido implementar el diseño centrado en evidencias como metodología para la elaboración de la prueba.

» Competencia

Uno de los conceptos que permite generar un diseño de la prueba, acorde con la actualización curricular, es precisamente el de competencia. Esta noción se entiende como “la capacidad de actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizandando de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (MINERD, 2016, pág. 38). Esto implica una didáctica orientada a la utilización de conocimientos precisos para resolver problemas y situaciones en diversos contextos y que permiten la “realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente” (*Ibid.*, pág. 38).

Para poder efectuar todo lo que se propone el currículo, se han desagregado tres tipos de competencias: fundamentales, específicas y laborales-profesionales. Las primeras son las de mayor relevancia y son transversales al currículo y se refieren a capacidades que garantizan la realización individual y debida participación en procesos democráticos y de ciudadanía. Derivadas de ellas, las competencias específicas se entienden como las capacidades que los estudiantes deben adquirir con la “mediación de cada área del conocimiento” (*Ibid.*, pág. 40). Finalmente, por competencias laborales-profesionales se entienden todas las capacidades vinculadas al trabajo. Estas son propias de la formación laboral y técnico profesional.

Para la presente prueba se consideran en especial los dos primeros tipos de competencias. Para el primer tipo, y de acuerdo con lo establecido en

la Ordenanza 2-2015 en su Art. 12, el diseño curricular del primer y segundo ciclo del Nivel Primario contempla la culminación del proceso de desarrollo del segundo nivel de dominio de siete competencias fundamentales. Las competencias fundamentales son (MINERD, 2016):

- » Competencia ética y ciudadana.
- » Competencia comunicativa.
- » Competencia pensamiento lógico, creativo y crítico.
- » Competencia resolución de problemas.
- » Competencia ambiental y de la salud.
- » Competencia científica y tecnológica.
- » Competencia desarrollo personal y espiritual.

Las competencias específicas apoyan y aportan en la concreción de las siete competencias fundamentales. Son capacidades particulares que sustentan cada una de las áreas curriculares (MINERD, 2016). Tal como se verá en el capítulo 02 de este marco de referencia, las competencias fundamentales se verán reflejadas y efectuadas en competencias específicas que, a su vez, estructuran aquello que se quiere evaluar en cada una de las áreas curriculares. Este conjunto de competencias específicas de cada área, para efectos de la prueba, está compuesto por una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que recogen aquello que se busca evaluar. Vale aclarar que la derivación de competencias fundamentales en específicas no es solamente un proceso inductivo. Por el contrario, cada una de estas competencias específicas contribuyen al desarrollo de la mayoría de las siete competencias fundamentales.

» Metodología para el diseño de la prueba

Las competencias específicas, a la par de estructurar las áreas, constituyen lo que podría denominarse el objeto de evaluación, esto es, aquello que se evalúa en la prueba en cada una de las áreas. Sin embargo, para poder ser evaluadas, se requiere desagregarlas en elementos más pequeños, sobre los cuales puedan estructurarse instrumentos de evaluación. A este proceso de desagregar se le conoce como razonamiento inferencial y, para su ejecución, en la presente prueba, se utiliza como metodología el diseño centrado en evidencias que, entre otras ventajas, ha sido utilizado en múltiples pruebas internacionales. Así, ya se ha utilizado en el marco de la evaluación diagnóstica nacional de 3.º grado secundaria y las futuras pruebas nacionales de 6.º grado de secundaria.

El diseño centrado en evidencias permite obtener evidencias sobre el nivel de competencia que tienen los estudiantes. Para ello, se deben desagregar cuatro niveles que permiten ir enfocando en aquello que se quiere evaluar en situaciones concretas sobre las que se puedan formular ítems¹.

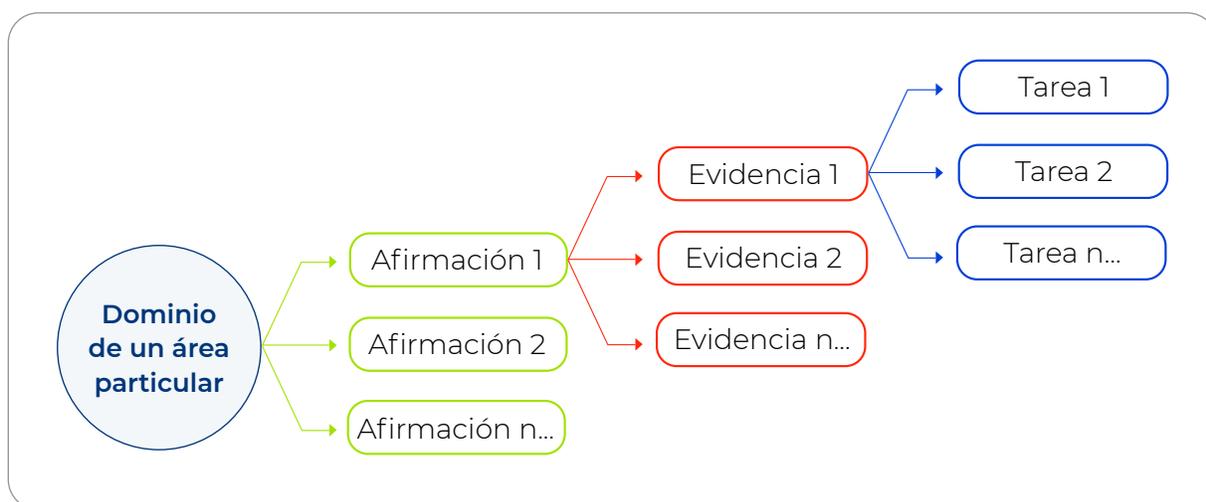
Así, en primer lugar, de las competencias específicas de cada área se deben delimitar aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que son evaluables. Esto sucede, en gran parte, porque no todas las competencias específicas son susceptibles de ser evaluadas en una prueba estandarizada. A este nivel se lo conoce como análisis del dominio, cuyo propósito es enfocar los conceptos, las nociones, las habilidades, las destrezas, en fin, todo aquello que de una competencia debe considerarse fundamental para una evaluación. El segundo paso consiste en determinar, con base en ese dominio, aquello específico que se espera que los estudiantes sean capaces de saber-hacer. A este paso se le conoce como afirmación, el cual permite establecer lo que se podría decir de un estudiante una vez conteste correctamente los ítems.

En un tercer paso se toman las afirmaciones y se las desagrega en aspectos observables en los estudiantes que, luego de las respuestas, permitirían obtener información del grado de adquisición del dominio de cada prueba, esto es, del conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas. A este paso se le conoce como evidencia, las cuales articulan aquello que debería saber un estudiante con las tareas puntuales que permitirían recoger información para determinar el nivel de adquisición del dominio evaluado. El último paso es, justamente, las tareas. Estas son una serie de situaciones concretas que se le plantean a los evaluados y que, al ser contestadas mediante ítems, permiten obtener evidencias o información sobre los estudiantes. En síntesis, las tareas son el trabajo específico que deben desarrollar los estudiantes para obtener evidencias sobre aquello que deberían saber-hacer (las afirmaciones) y, así, poder estimar el nivel de adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y destrezas recogidas en un dominio (Mislevy, R. *et al.* 2003; Mislevy, R. J., y Riconscente, M. M., 2005, e Icfes, 2019). Cabe indicar que tanto las afirmaciones, evidencias y tareas no son unitarias, sino que son siempre un conjunto de por lo menos tres elementos que dan cuenta de

¹ Cabe indicar que por ítem se entiende lo que en el lenguaje coloquial se refiere por pregunta. Sin embargo, es preferible el uso de la palabra ítem, ya que refiere a un elemento que puede hacer las veces de pregunta o de cualquier unidad que permita recopilar información sobre la competencia que se esté evaluando (por ejemplo, un dibujo, un juego, una encuesta, etc.).

aquello sobre lo que se desagregan. En la ilustración 1 se muestra una línea de razonamiento que va de un dominio a un conjunto de afirmaciones, y de este a uno de evidencias y a uno de tareas. Esta misma estructura, que es a su vez jerárquica, está presente en cada una de las áreas evaluadas y se le conoce como especificaciones de las pruebas, como se verá en el capítulo 02 de este marco.

» **Ilustración 1.** *Forma en la que se desagregan los estratos en el diseño centrado en evidencias*



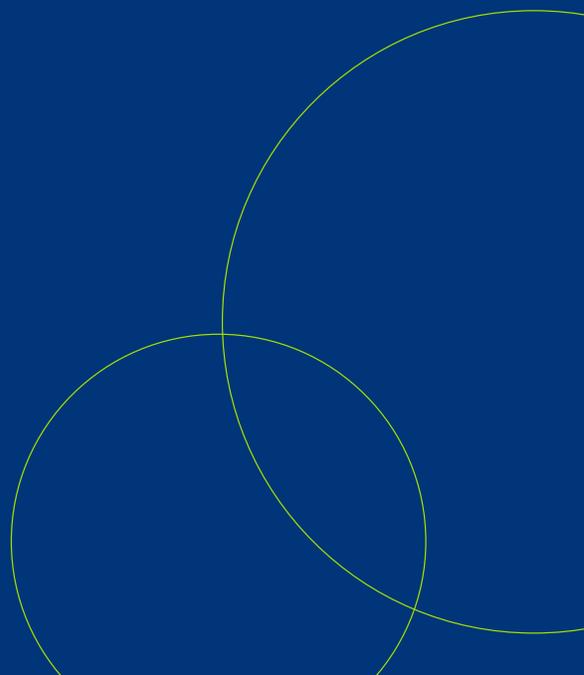
Luego de su aplicación, las pruebas son analizadas a través de la teoría clásica de los test (TCT) y teoría de respuesta al ítem (TRI). Estos enfoques permiten obtener diferentes estimaciones, tanto del nivel del atributo que poseen los individuos como de las características de los ítems que componen las pruebas, incluyendo la dificultad, discriminación o pseudo-azar (Rao y Sinharay, 2007). A partir de los resultados arrojados, se definen niveles de desempeño de la población evaluada. Estos niveles de desempeño se publican en informes que son el insumo de los diseñadores de políticas y docentes para aplicar medidas de intervención para la mejora. Esto implica que se elaborarán informes a nivel nacional, regional, distrital y de cada centro educativo.

Finalmente, las pruebas se presentarán en varios cuadernillos o formas, pero cada estudiante contesta una de estas. Esta aplicación es responsabilidad de la DEC en coordinación con las regionales y distritos educativos y se realiza en los centros educativos al que asisten los estudiantes.

**1. PRUEBA
LENGUA ESPAÑOLA**

» Capítulo 02
Tercer grado de Primaria

3





1.1 Referentes teóricos de la prueba

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos que permiten definir el dominio de la prueba, es decir, se especifican los conocimientos, habilidades y destrezas que se quieren medir. Para dicha definición es fundamental el análisis del currículo del área que se pretende evaluar, ya que los elementos curriculares que se delimiten como primordiales en la adquisición de una o varias competencias son los que determinan el propósito de la prueba. En ese sentido, en primer lugar, se presentan los lineamientos curriculares que predominan en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua Española, a saber, el desempeño esperado de los estudiantes en la Competencia Comunicativa y en la Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico. En segundo lugar, se presentan las competencias específicas del área, que permitirán delimitar la competencia de la comprensión lectora.

Como se ha mencionado en otros documentos de evaluación (MINERD, Icfes, 2020, Ordenanza 2-2015), el currículo dominicano se encuentra fundamentado en tres grandes orientaciones. Estas bases otorgan sentido y coherencia a la propuesta que se ofrece y que determinan los lineamientos didácticos en función de promover los aprendizajes de los estudiantes dominicanos. Estos tres referentes son:

- » El enfoque histórico-cultural.
- » En enfoque sociocrítico.
- » El enfoque de competencias.

Estos referentes convergen y dialogan en la búsqueda de formar a los estudiantes como ciudadanos competentes. Es por ello por lo que, desde el currículo, se busca, para los niños y jóvenes, generar instancias que estimulen la capacidad para trabajar de forma autónoma y en diversas situaciones que requieran poner en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Todo ello con el fin de que los estudiantes sean agentes constructores de la sociedad a la que pertenecen. Sin embargo, no basta con que reciban y dominen información; es importante que actúen sobre la base de ella y en referencia a ciertos valores y principios rectores. En otras palabras, este diseño curricular apunta al desarrollo del conocer, del actuar y del ser.

Una evaluación coherente con la apuesta curricular basada en competencias debe proponer situaciones o problemas reales para que los estudiantes los

resuelvan y demuestren sus capacidades. Para determinar el desempeño en una competencia, se deben establecer previamente unos criterios que den cuenta del nivel esperado. En esa medida, a continuación, se enuncian los conocimientos, las habilidades y las destrezas esperadas de los estudiantes que pasan por el nivel Primario en el ámbito de la competencia comunicativa y la competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondientes al área de Lengua Española. Para ello, es necesario delimitar los componentes de la prueba teniendo en cuenta las restricciones que implica la evaluación estandarizada. En ese sentido, se contemplan las competencias del área con el ánimo de establecer aquella que se considera primordial y que de cierta manera recoge la esencia de los componentes de las competencias comunicativas y de pensamiento lógico, creativo y crítico. Esta competencia, a su vez, permite reunir evidencias a través de acciones observables sobre el desempeño de los estudiantes.

» 1.1.1 Competencia Comunicativa

Se espera que el niño o la niña que egresa del nivel Primario comunique sus ideas y sentimientos de manera eficaz en su lengua materna y, además, se comunique de forma básica a través de otros códigos lingüísticos y no lingüísticos. También, se espera que esté en la capacidad de construir vínculos entre sus nociones informales e intuitivas y el lenguaje simbólico, así como establecer conexiones importantes entre algunas representaciones pictóricas, gráficas, simbólicas y los conceptos e ideas. Del mismo modo, se espera que explique lo que hace, exprese sus pensamientos, intuiciones y acciones; para ello, escucha y dialoga con respeto, libertad y valoración positiva de sí mismo o de sí misma y de las demás personas. Se busca que tenga la habilidad de utilizar su cuerpo para comunicarse, así como algunos medios artísticos de acuerdo con el contexto, como artes visuales, plásticas y aplicadas, música y artes escénicas. También que integre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su proceso de aprendizaje y las use adecuadamente, atendiendo a sus necesidades y requerimientos. Finalmente, se espera que el niño o la niña domine y aplique los componentes de la competencia en la comprensión y producción de textos sencillos y de complejidad media (MINERD, 2014, pag. 56). A continuación, se presentan los componentes de esta competencia que son compatibles y evaluables en una prueba de comprensión lectora.

» 1.1.2 Componentes de la competencia comunicativa

- a.** Reconoce los elementos y características de la situación de comunicación.
- » Infiere la intención comunicativa de textos sencillos y de complejidad media en la situación en que se producen.
 - » Identifica los roles asumidos por los interlocutores.
 - » Considera las características del contexto (tiempo, lugar, participantes, etc.).
 - » Interpreta la intención comunicativa de gráficos y símbolos sencillos en la situación en que se producen.
- b.** Identifica los diversos modos de organización textual oral y escrita.
- » Reconoce el tipo de texto como parte de las estrategias para la comprensión.
 - » Aplica su conocimiento de las relaciones internas del texto (coherencia y cohesión) en la comprensión y producción.
- c.** Utiliza diversos códigos de comunicación.
- » Reconoce y aplica las normas que rigen el funcionamiento del sistema de la(s) lengua(s) y otros códigos (Braille, lengua de señas, códigos matemáticos, lenguaje visual, etc.).
 - » Utiliza el lenguaje gráfico y simbólico para expresar ideas, conceptos, relaciones y situaciones problemáticas sencillas.
- d.** Autorregula su proceso de comunicación.
- » Lee y comprende distintos tipos de texto de forma independiente. (MINERD, 2014, pags. 57-58).

» 1.1.3 Competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico

Se espera que el niño o la niña que egresa del nivel Primario comience a desarrollar el pensamiento abstracto; que desarrolle procesos de pensamiento para relacionar hechos, sus causas y efectos, así como buscar similitudes y diferencias entre objetos y fenómenos, y que derive conclusiones y si es necesario tome decisiones. A su vez, se espera que utilice su imaginación

para soñar, fantasear mundos y situaciones posibles, las cuales expresa por medio de diversos códigos de comunicación. También que recree la realidad al construir o modificar de forma creativa objetos utilizando distintos tipos de materiales. Del mismo modo, se espera que, cuando exprese sus ideas y pensamientos, esté abierta o abierto al diálogo y a la corrección, que confronte sus ideas con las de los demás y permita la crítica de sus pares y figuras de autoridad (MINERD, 2014, pags. 58-59). A continuación, se presentan los componentes de esta competencia que son compatibles y evaluables en una prueba de comprensión lectora.

» 1.1.4 Componentes de la competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico

a. Elabora y argumenta sus juicios y opiniones.

- » Procesa ideas, representaciones mentales, conceptos e informaciones.
- » Organiza las ideas, las clasifica y jerarquiza.
- » Establece relaciones y comparaciones entre conceptos.
- » Deriva respuestas o conclusiones.

b. Aborda las situaciones y necesidades de forma creativa.

- » Interpreta la situación desde diferentes perspectivas.
- » Concibe algunas estrategias y medios para enfrentar la situación.
- » Selecciona una estrategia, la aplica y evalúa su efectividad.

c. Examina la validez de las ideas propias y ajenas.

- » Compara dos puntos de vista.
- » Se pregunta sobre la veracidad de los juicios y opiniones de las demás personas y defiende los suyos. (MINERD, 2014, p. 59).

Estos componentes identificados darán lugar al establecimiento, de acuerdo con el diseño centrado en evidencias, de las afirmaciones que desean hacerse sobre los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes. A su vez, los componentes determinarán las evidencias que se requieren para soportar dichas afirmaciones a partir de las respuestas a las preguntas de la evaluación. Ahora bien, para definir el dominio de la prueba, se presentará la perspectiva teórica desde la que se aborda la comprensión lectora.

» 1.1.5 La comprensión lectora

Diversos modelos de la comprensión lectora coinciden en que se requieren diferentes habilidades cognitivas para comprender un texto, ya que no es simplemente una capacidad física como la de correr o respirar. Además, el proceso de comprensión lectora se basa en ciertos conocimientos previos, bien sean sobre la información explícita e implícita que el texto presenta, la información del contexto necesaria para comprenderlo o ciertos conocimientos conceptuales inconscientes necesarios para poder leer. Finalmente, la comprensión exige ciertas destrezas adquiridas durante el proceso de enseñanza: la elaboración de hipótesis, la inferencia, el análisis, la clasificación, etc.

Ahora bien, tanto la lectura como la escritura son habilidades aprendidas, que se adquieren de manera explícita, intencional y sistemática en contextos sociales: a menos de que haya un proceso de enseñanza-aprendizaje, los niños no aprenderán a leer. De hecho, hay sociedades que jamás desarrollaron el proceso de escritura. Tal proceso es, pues, artificial. Por lo anterior, no se aprende a leer de la misma manera en que aprendemos a hablar. Si bien un niño en un ambiente adecuado aprenderá cualquier lengua, no lo hará por sí solo la relación entre los sonidos y los signos, que llamamos letras, ni su proceso de codificación. Por esta razón, ese mismo niño no será capaz de darle sentido a los garabatos dibujados sobre papel, que llamamos textos. En efecto, ni las letras ni las palabras se encuentran naturalmente en el contexto humano.

Desde una perspectiva cognitiva, los niños tienen una capacidad natural para reconocer, por ejemplo, los rostros de las personas, colores y otros objetos que aparecen de manera natural en su entorno. Sin embargo, las letras y las palabras, al no ser naturales, deben ser aprendidas, y es entre los 5 y los 6 años de edad el momento en el que se inicia el proceso de reconocer estas formas artificiales. Es decir, en esa etapa se inicia el proceso para aprender a leer, en virtud del desarrollo cognitivo de los niños (Dehaene, 2015). Tras el aprendizaje, cuando logran una lectura fluida, la comprensión textual se facilita. Es justamente en el grado tercero de primaria que se espera el logro de dicha fluidez por parte de los estudiantes. Es decir, se espera que el proceso de una decodificación lenta ya no sea un obstáculo para comprender el sentido de un texto, al cual solo se llega yendo más allá de la palabra escrita.

En la prueba Lengua Española se concibe el texto como un conjunto de proposiciones relacionadas entre sí por medio de conexiones explícitas e implícitas que ayudan a determinar su significado (Martínez, 1994). Siguiendo a

van Dijk (1980a y 1980b), el sentido de un texto depende del uso de conectores y otros mecanismos sintácticos que cohesionan un texto, pero que también contribuyen a la coherencia textual y a dar forma a diferentes estructuras semánticas o de significación. En este orden de ideas, se concibe el texto como la interacción entre tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La microestructura se refiere a las proposiciones o significados expresados por las oraciones que componen el texto. La macroestructura se refiere a la serie de proposiciones inferidas desde la microestructura para dar cuenta de nociones como el tema, el resumen o la tesis de un texto. La superestructura, por último, se refiere al conjunto de proposiciones que tipifican al texto dentro de un determinado esquema o género. Es decir, esta última es aquella estructura que permite categorizar al texto como argumentativo, narrativo, expositivo, un cuento, una novela, una obra de teatro, etc. (MIDERD, 2020).

¿Cómo se lleva a cabo este proceso de comprensión? El lector tiene unos esquemas o modelos referenciales —conocimiento previo— que le permiten enmarcar el texto que lee dentro de dichos modelos para darle sentido. Esto es, conoce unas superestructuras como la narración, la argumentación, el diálogo, etc., que le permiten contextualizar el texto al que se enfrenta. Adicionalmente, un lector cuenta con cierto marco de conocimientos sociales, culturales, afectivos y conceptuales a partir de los cuales interpretará lo que lee. Además, identificará macroestructuras, macro proposiciones que abarcan el contenido general o global del texto y, finalmente, se centrará en las micro proposiciones, las oraciones que componen el texto que lee. Como se ve, en la comprensión lectora intervienen distintos procesos que se dan en ocasiones de forma paralela o de forma secuencial. Un lector competente es capaz de leer las microproposiciones, palabras y oraciones y de entender las macroproposiciones y reconocer la superestructura del texto (ver: Kintsch y Van Dijk, 1978). Para tal fin, los estudiantes se ayudan de unas macro reglas: suprimir, seleccionar, generalizar y construir: suprimir información redundante o presupuesta, seleccionar información relevante, extraer elementos comunes de diferentes partes del texto y, por último, construir la macro proposición que engloba el sentido de lo leído. Todo esto mediado por el marco del lector, es decir, dicho proceso de lectura se relaciona con el conocimiento del mundo que posee el sujeto lector y que permite darle sentido al texto, otorgándole una dimensión temporal, causal y espacial.

Un autor de un texto se vale de ciertas estrategias para alcanzar la coherencia —el grado de comprensión— y la cohesión —la organización sintáctica y semántica—. Por un lado, se cohesionan mediante mecanismos referenciales,

gracias a los cuales las palabras se refieren a objetos al interior y al exterior del escrito. Estos mecanismos son la anáfora, la catáfora y la sustitución léxica. Por otro lado, el texto se organiza de acuerdo con la superestructura, y el conocimiento de dichas estructuras permitirá al lector un mejor entendimiento de este.

» 1.1.6 Los textos

Atendiendo al diseño curricular del área de Lengua Española del Primer y Segundo Ciclo de Primaria se contempla que la aproximación a los textos se da de modo procesual, correspondiente con el nivel de apropiación de la lengua de los estudiantes. Por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se incluyen en los diseños curriculares de cada grado buscan generar espacios de encuentro con los textos para el procesamiento de su información y la construcción de sentido a partir de ella. Dicho encuentro implica el desarrollo de ciertos procesos cognitivos y metacognitivos en los estudiantes, así como la participación en prácticas sociales propias de una comunidad letrada (MINERD, 2014, p. 75).

Para efectos de la prueba de Comprensión Lectora de tercer grado de Nivel Primario se parte de los postulados de Adam (1992), quien sostiene que cada texto es una realidad demasiado heterogénea para que sea posible encerrarlo en los límites de una definición estricta. Por tanto, este autor afirma que un texto puede estar compuesto de diversas secuencias. Estas secuencias pueden articularse entre ellas mediante la inserción: diálogo o descripción en un relato, relato o descripción en una argumentación, relato en un relato. En todos estos casos, la “estructura dominante” queda definida por la secuencia englobante (Adam y Revas, 1996, p. 5). De igual manera, Adam (1992) distingue las siguientes secuencias prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal (p. 13).

La secuencia narrativa, siguiendo los términos de Adam (1996), se da cuando la estructura dominante de un texto es la narrativa. Estas secuencias se caracterizan por presentar proposiciones que expresan sucesión de hechos en un tiempo y en unos espacios determinados, personajes que realizan las acciones, y dichas acciones representan un proceso. La narración posee una estructura interna conformada por un inicio, en el que se expresa una situación que sirve de marco a los hechos que se desarrollarán luego. Le sigue el desarrollo, en el que tradicionalmente surge un problema que complica la situación inicial y servirá de hilo conductor para los demás hechos del

texto. El desenlace es la última parte de la narración, en la que la situación problemática planteada se resuelve o se espera su resolución.

La secuencia descriptiva señala, a través de un sustantivo, de quién o de qué se va a hablar o de quién o qué se acaba de hablar, o bien, puede expresar la designación de una propiedad o su reformulación. También se contempla la consideración de las cualidades o propiedades (color, dimensión, talla, forma, número, etc.) a través de una nueva operación (sub-tematización) de las propiedades de las partes abordadas. Otra operación propia de la secuencia descriptiva es la puesta en relación, que implica la descripción de los objetos empleando analogías, metáforas, etc. (Adam, 1992, p. 19-21).

La secuencia dialogal, de acuerdo con Adam (1992), es una secuencia textual que está en el mismo nivel de las secuencias narrativas o argumentativas, ya que dicha secuencia se subdivide en otras secuencias. Se trata, por un lado, de las secuencias fáticas de apertura y cierre del texto que son aquellas proposiciones que permiten el inicio del intercambio entre dos o más interlocutores y expresan la intención de continuar la conversación. Por su parte, las secuencias de cierre son aquellas proposiciones que buscan la finalización de la interacción. Por otro lado, las secuencias transaccionales combinables son aquellas proposiciones que conforman el cuerpo del texto y que dan cuenta del objeto de la conversación.

En la secuencia explicativa, la base es la intención de hacer comprender los fenómenos, de allí que, por lo general, surja de una pregunta implícita o explícita que el texto deberá responder. Por tanto, la estructura de esta secuencia se organiza en torno al proceso pregunta-explicación. De modo que para Adam (1992), el esquema de proposiciones que podrían constituir un texto en el que predomine la secuencia explicativa está conformado por una esquematización inicial, en que se plantea una cuestión en forma de pregunta-problema. A esta secuencia le sigue una explicación-respuesta, que da solución al problema planteado. Por último, puede presentarse una conclusión-evaluación de la respuesta dada.

La secuencia argumentativa, cuando es dominante en un texto, presenta un esquema base que organiza el contenido. Según Adam (1992), una secuencia argumentativa prototípica se caracteriza por presentar tres proposiciones básicas. Las primeras expresan las premisas o datos que apoyan la opinión que se sostiene en el texto; las siguientes contienen las inferencias que soportan la opinión defendida, y las últimas presentan la conclusión o retoman la tesis que se plantea. Estos textos “no presentan una estructura rígida, pero

suelen tener una introducción en la que se presenta el tema y la postura o tesis en torno a este, un cuerpo en el que se presentan los argumentos, y eventualmente, los contraargumentos, y una conclusión o síntesis en la que se refuerza el punto de vista presentado” (MINERD, 2019, p. 17).



1.2 Metodología para la elaboración de las especificaciones

La definición de las especificaciones de la prueba de tercero de nivel primario para el área de Lengua Española siguió los parámetros del diseño centrado en evidencias. Atendiendo a ello, la ruta de trabajo que direccionó la formulación de la prueba estuvo mediada por la revisión de las especificaciones de evaluaciones externas anteriores para lograr conexiones, en aras de la constitución de un sistema de evaluación nacional. Es importante resaltar que el propósito de estas especificaciones fue hacer una actualización de los componentes de la Prueba Diagnóstica de Educación Primaria dirigida a estudiantes de tercer grado y sexto grado de primaria, aplicada en 2017, con el ánimo de tener una estructura de prueba coherente con las pruebas del nivel secundario. De manera que el marco de evaluación de la prueba diagnóstica del 2017 se empleó como referente principal para la definición de las especificaciones de la prueba de comprensión lectora que aquí se presenta.

En un ejercicio dialógico entre un grupo de docentes del área de Lengua Española de los grados tercero de primaria y los profesionales del MINERD y del Icfes se hizo el análisis de los componentes de la prueba Diagnóstica de 2017 para delimitar los elementos que se mantendrían a la luz del diseño centrado en evidencias. A saber, se mantiene la competencia por evaluar, es decir, la comprensión lectora y los componentes de dicha competencia: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Estos últimos fueron transformados en afirmaciones, de las cuales se desagregaron las evidencias y tareas. Por otro lado, se mantiene también la iniciativa de una prueba de lectura inicial para grado tercero, con el agregado de una estructura que permita evaluar el estado de esa lectura inicial en distintos niveles.



1.3 Definición del objeto de evaluación

» 1.3.1 Lectura inicial

El diseño de una evaluación que pretende medir el nivel de comprensión lectora presupone que los evaluados poseen un dominio satisfactorio de la lengua, el cual les permitiría enfrentarse a textos con una estructura definida. No obstante, la realidad latinoamericana demuestra que cada vez son más los casos de estudiantes que llegan a grado tercero del nivel primario con dificultades para comprender textos completos, ya sea porque sus procesos de decodificación aún se están fortaleciendo o porque los procesos cognitivos requeridos para la comprensión de textos permanecen en un estado prematuro. Alejandro Ganimian (2021), del American Institutes for Research (AIR), sostiene, a partir del análisis de los resultados del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), que “particularmente en los grados más bajos la mayoría de los niños y las niñas no logran alcanzar los niveles satisfactorios de desempeño en lectura” (p. 6). Para formular estrategias que contrarresten esta situación, es preciso contemplar la necesidad de una evaluación que atienda a esa población de estudiantes que no alcanzan los desempeños mínimos en la comprensión lectora. De allí surge la iniciativa del MINERD de diseñar una prueba de lectura inicial que funcione como vínculo entre los procesos iniciales de alfabetización y la comprensión lectora. Al respecto, algunos autores destacan marcadas diferencias entre los procesos cognitivos que involucran la decodificación, por un lado, y la comprensión lectora, por otro. Abusamra y Joannette (2012) aducen que la decodificación es

la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto, [mientras que] la comprensión de un texto implica un proceso de alto nivel de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc. (p. i).

Así mismo, se encuentran posiciones que defienden la idea de que la comprensión lectora implica dos procesos cognitivos. El primero se refiere al reconocimiento e identificación del significado de las palabras que componen el texto y, el segundo, a las operaciones cognitivas (vías de acceso al léxico, procesos de construcción sintáctica, de producción ortográfica, estrategias de comprensión, etc.) que median la interpretación del texto (Jimenez, J; O'Shanahan, 2008). Lo anterior pone de manifiesto que el reconocimiento de

palabras no es una operación distante de la comprensión lectora, sino, por el contrario, es una condición necesaria para comprender un texto. De hecho, en algunos estudios sobre las dificultades en los procesos de lectura se rescata la relevancia de la práctica de lectura de palabras y estructuras oracionales sencillas como camino para mejorar la competencia lectora. Seabra y Dias (2012) indican que el reconocimiento de palabras es un elemento primordial en la lectura competente, pues, siguiendo las investigaciones de Singer y Cuadro (2010), sostienen que esta habilidad debe ser enseñada como un objetivo fundamental en programas de intervención en dificultades de lectura (p. 45). Por su parte, Betjemann *et al.* (2008) concluyen, como parte de una investigación sobre la independencia o superposición entre los procesos involucrados en el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, que la habilidad de la lectura de palabras es un factor determinante en la comprensión de los estudiantes más jóvenes (Betjemann, R., Willcutt, E., Olson, R. K., Keenan, J. M., DeFries, J. C., & Wadworth, S. J., 2008, p. 553).

Atendiendo a lo anterior, una prueba de lectura que anteceda a la competencia de comprensión lectora y provea información sobre el nivel de los estudiantes en ese estadio previo debe contemplar la lectura de palabras y la lectura de oraciones simples. El reconocimiento de palabras aisladas es una oportunidad para identificar falencias en ese proceso primario de acercamiento a la lectura, pues “cuando el niño tarda mucho tiempo y lee con dificultad las palabras los procesos de comprensión se ven afectados” (Perfetti, 1985 en Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D., 2014, p. 15). Por otro lado, la lectura y comprensión de oraciones simples implica que los estudiantes comprendan las estructuras gramaticales, por ejemplo, de quién realiza la acción y quién la recibe y, por otro lado, que extraigan el sentido de la oración, por ejemplo, al identificar una orden o una instrucción.

» 1.3.2 Los procesos de comprensión lectora

Tanto en la literatura sobre interpretación textual como en diversas pruebas internacionales como las de los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (ERCE), las del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y las Saber en Colombia, se determina la competencia de la comprensión lectora a partir de la identificación de tres procesos cognitivos o niveles de lectura, vinculados con dicha interpretación: la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión crítica (UNESCO, 2016, 2020). Estos niveles de lectura literal, inferencial y crítico se relacionan con las propiedades textuales mencionadas en el apartado anterior: la lectura literal permite la identificación y comprensión de la microestructura; la

lectura inferencial permite captar la macroestructura, mediante la aplicación de macroreglas, generalizaciones, deducciones y planteamiento y descarte de hipótesis de sentido, y la lectura crítica permite relacionar el texto con el contexto y las superestructuras en las que se inscribe.

Más en detalle, el nivel literal se refiere a la capacidad para identificar y ubicar información presente en el texto, como la identificación de vocabulario e información de espacio, tiempo y lugar mencionadas explícitamente en los textos: todo aquello que puede subrayarse. Como se verá en las especificaciones, la afirmación 1 de la prueba Comprensión Lectora abarca este nivel. El nivel global o inferencial se refiere a la habilidad para reconocer las proposiciones que se pueden deducir a partir de la información dada en el texto: la capacidad para identificar las diferentes clases de actos de habla; la capacidad para reconocer las funciones formales de diferentes partes de un texto; identificar el tema, la introducción, el nudo, el desenlace, la tesis, los argumentos o la conclusión, según el tipo de texto; caracterizar las voces de los personajes; relacionar elementos no lingüísticos con elementos lingüísticos, y reconocer resúmenes, paráfrasis o significados no explícitos de diferentes expresiones. Como se verá en las especificaciones, la afirmación 2 de la prueba abarca este nivel de comprensión.

Por último, el nivel crítico se refiere a la capacidad de los estudiantes para evaluar las inferencias hechas a partir de la lectura en el nivel global o inferencial que permita adoptar una postura frente al texto. En otras palabras, la capacidad para identificar a qué género pertenece el texto; aplicar reglas a otros contextos; relacionar el texto con otros textos; evaluar la validez de los argumentos, y reconocer juicios de valor del autor, el propósito comunicativo del texto y las estrategias que utiliza un autor para alcanzarlo (MINERD, ICFES 2020). Como se verá en las especificaciones, la afirmación 3 de la prueba abarca este nivel de comprensión.



1.4 Estructura de la prueba

» 1.4.1 Especificaciones de la prueba

De acuerdo con el diseño centrado en evidencias, en la prueba se sigue una perspectiva cognitiva en la que se considera que el lector tiene ciertas capacidades como la destreza para reconocer las palabras, oraciones y su significado; la habilidad para hacer inferencias a partir de la información dada en el texto, análisis de los componentes de este, clasificar cierta información dentro de categorías super estructurales dadas, y contextualizar sus lecturas en un entorno sociocultural. En la tabla 1 se presenta la matriz de las especificaciones de grado tercero de primaria.

» **Tabla 1.** *Prueba Lengua Española: especificaciones*

Competencia	Afirmación	Evidencias
Lectura inicial	1. Reconoce el significado de textos cortos (palabras y oraciones simples).	1.1 Identifica la palabra que nombra un objeto representado en la imagen.
		1.2 Identifica el sentido de una oración.
Comprensión lectora en Lengua Española	2. Identifica información que está presente en el texto.	2.1 Ubica elementos del contenido del texto (tiempo, lugares, hechos, personajes, narrador, etc.).
		2.2 Reconoce instrucciones, procedimientos y explicaciones.
	3. Infiere el sentido local y global del texto.	3.1 Reconoce la intención comunicativa de enunciados o fragmentos del texto.
		3.2 Caracteriza a las personas (voces) y personajes presentes en el texto.
		3.3 Relaciona las ideas del texto.
		3.4 Relaciona contenidos lingüísticos e imágenes.
		3.5 Identifica síntesis y paráfrasis de partes o de la totalidad del texto.

Continúa

Competencia	Afirmación	Evidencias
	4. Evalúa de forma crítica el contenido y la estructura del texto.	4.1 Relaciona el texto con su contexto. 4.2 Establece relaciones entre diferentes textos. 4.3 Identifica el propósito discursivo de un texto.

Las afirmaciones se corresponden con los tres niveles de lectura —literal, inferencial, y crítico— que se señalaron arriba. Por su lado, las evidencias recogen el desagregado de dichos niveles a partir de los criterios identificados como esenciales en el desarrollo de la competencia comunicativa y de pensamiento lógico, creativo y crítico que intervienen en el proceso de comprensión lectora (MINERD, 2014). Las tareas, por su parte, se encuentran plasmadas en los ítems de la prueba, y desagregan cada evidencia para así dar cuenta del objeto de evaluación².

» 1.4.2 Temáticas o áreas que cubre la prueba

Las disposiciones metodológicas que ofrece el currículo para trabajar las competencias del área de Lengua Española parten de diversos textos que cumplen ciertas características de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo y experiencial de los estudiantes. Los textos funcionales que se proponen para cada grado se convierten en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que determinan los conceptos, procedimientos, actitudes y valores que median el desarrollo de las competencias comunicativas y de pensamiento lógico, creativo y crítico. Ese protagonismo que se da al texto en los lineamientos curriculares de Lengua Española pone en relieve el carácter esencial que adquiere el proceso de comprensión de lectura como dinamizador de las competencias específicas, en la medida en que la comprensión del texto es la entrada para avanzar en la apropiación de otras habilidades como la producción oral y textual. En la misma vía, la competencia específica de la comprensión lectora permite recoger de forma amplia varios de los componentes de la competencia comunicativa y de la competencia pensamiento lógico, creativo y crítico.

² Para preservar la validez de la prueba, las tareas no se hacen públicas.

En ese sentido, si bien la prueba se centra en la evaluación de la competencia de comprensión lectora, también supone la valoración de otras habilidades, conocimientos y destrezas que se desarrollan con el trabajo en otras competencias, como la oralidad o la producción textual, y que probablemente no son explícitas en la estructura de la prueba. Del mismo modo, el acercamiento previo que los estudiantes tienen con los textos funcionales en el aula les permite tener un conocimiento de las formas y funciones de los tipos de textos que componen la prueba, y de ese modo enfrentan el proceso de lectura de modo más natural.

» 1.4.3 Tipos de textos usados en la prueba

Si bien el currículo de República Dominicana no especifica la composición de textos en términos de secuencias, es de notar que, por ser funcionales y cercanos a las realidades escolares y familiares de los estudiantes, los textos del currículo están compuestos por diversos modos por las secuencias que destaca Adam (1992) y Adam y Revaz (1996). La caracterización de textos bajo la noción de secuencia permite una aproximación a los procesos de lectura de los estudiantes a partir de la exploración de los conocimientos, habilidades y destrezas que se ponen en juego al enfrentarse a los textos. A la vez, esta caracterización permite una formulación de los reactivos o preguntas que permitirán recoger información sobre el desempeño de los estudiantes en la competencia de comprensión lectora.

La denominación de los textos de la prueba no se da en términos de secuencias, sino de los géneros discursivos que se trabajan en el aula en los dos ciclos de primaria. A saber, se consideran textos de secuencia narrativa predominante: el cuento y la noticia. Textos de secuencia explicativa predominante: artículos expositivos. Textos de secuencia descriptiva predominante: textos instructivos. En la tabla 2 se presentan los textos y el porcentaje que tendrán en la prueba.

» **Tabla 2.** *Tipos de textos usados en la prueba Lengua Española*

Ejemplos de textos según currículo MINERD	Secuencias textuales predominantes (Adam)	% de preguntas por afirmación
Cuento, noticia, autobiografía.	Narrativa	60 %
Instructivos y artículo expositivo.	Explicativa	40 %

» 1.4.4 ¿Qué evalúa y qué no evalúa la prueba?

Esta prueba se limita a la evaluación de la competencia de la comprensión lectora. Es decir, mide los conocimientos, habilidades y destrezas que intervienen en la interpretación y valoración de diversos textos, a partir de la identificación de tres componentes o niveles de lectura, expresados en las afirmaciones de las especificaciones: lectura de nivel literal, lectura de nivel inferencial y lectura de nivel crítico. En el nivel literal se evalúa la capacidad de los estudiantes para ubicar información que está explícita en el texto, datos como el tiempo, lugares, hechos, personajes, procedimientos, materiales, etc. También la capacidad de identificar el significado del vocabulario.

En el nivel inferencial se evalúa la capacidad de los estudiantes para reconocer información que no está dicha en el texto, pero que se puede deducir a partir de lo que está explícito. Por ejemplo, la capacidad para reconocer la intención comunicativa en ciertos enunciados del texto, identificar las funciones de las partes en las que se estructura un texto: identificar el tema, la introducción, la conclusión, o el inicio, nudo y desenlace, según el tipo de texto; caracterizar las voces de los personajes; relacionar elementos no lingüísticos con elementos lingüísticos en el caso de los textos que contienen imágenes, y reconocer resúmenes, paráfrasis o significados no explícitos de diferentes expresiones.

En el nivel crítico se evalúa la capacidad de los estudiantes para valorar el contenido y forma del texto. Esto quiere decir que los estudiantes deben demostrar que establecen relaciones entre el texto y su contexto, relacionan el texto dado con otros textos con los que puede compartir o diferir en términos de contenido y estructura, y finalmente, identifican el propósito discursivo de un texto, lo que incluye identificar las estrategias discursivas empleadas en un texto y la tipología textual que lo define.

Esta prueba no evalúa conocimientos sobre teoría literaria, lingüística, gramática u obras literarias y sus contextos históricos. Tampoco se evalúa el conocimiento de vocabulario técnico o palabras de uso poco frecuente. En las preguntas abiertas que hacen parte de la prueba no se evalúa el dominio de la escritura, la legibilidad, o el uso de recursos textuales, sino la pertinencia de la respuesta con respecto a la pregunta.

» 1.4.5 Distribución de ítems por evidencia

» Tabla 3. Lengua Española: distribución de ítems por afirmación y por evidencia

Competencia	Afirmación	Evidencias
Lectura inicial	0. Reconoce el significado de textos cortos (palabras y oraciones simples). 15 %	0.1 Identifica la palabra que nombra un objeto representado en la imagen. 5 %
		0.2 Identifica el sentido de una oración. 10 %
Comprensión lectora en Lengua Española	1. Identifica información que está presente en el texto. 30 %	1.1 Ubica elementos del contenido del texto (tiempo, lugares, hechos, personajes, narrador, etc.). 15 %
		1.2 Reconoce instrucciones, procedimientos y explicaciones. 15 %
	2. Infiere el sentido local y global del texto. 35 %	2.1 Reconoce la intención comunicativa de enunciados o fragmentos del texto. 5 %
		2.2 Caracteriza a las personas (voces) y personajes presentes en el texto. 10 %
		2.3 Relaciona las ideas del texto. 10 %
		2.4 Relaciona contenidos lingüísticos e imágenes. 5 %
		2.5 Identifica síntesis y paráfrasis de partes o de la totalidad del texto. 5 %

Continúa

Competencia	Afirmación	Evidencias
	3. Evalúa de forma crítica el contenido y la estructura del texto. 20 %	3.1 Relaciona el texto con su contexto. 10 %
		3.2 Establece relaciones entre diferentes textos. 5 %
		3.3 Identifica el propósito discursivo de un texto. 5 %



1.5 Limitaciones de la prueba

Es importante resaltar que en una prueba estandarizada no es posible evaluar todos los elementos que componen una competencia debido a restricciones técnicas. Por ejemplo, no todas las habilidades se pueden evaluar mediante una prueba estandarizada de lápiz y papel. En el caso de la competencia comunicativa y la competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico que direccionan las prácticas de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua Española, varias habilidades no son evaluadas debido a dichas restricciones. Así, la comprensión oral o la producción escrita no se evalúan en esta prueba, aunque el desarrollo de estas habilidades en el aula beneficie algunos procesos cognitivos necesarios en la comprensión lectora. Si quisiéramos evaluar esas otras habilidades se deben estructurar instrumentos distintos, ya que el propósito de la evaluación y el modo de recoger la información para poder hacer inferencias del desempeño de los estudiantes cambiaría. Frente a esto, se debe tener en cuenta que la prueba depende de otros factores, como el número mínimo de ítems que debe tener la prueba para ser confiable, así como el tiempo que demora cada evaluado en responder la prueba. De esta manera, por ejemplo, entre más ítems deba responder un evaluado, más tiempo demorará en aplicar la prueba, más cansado estará al final y, en consecuencia, habrá que contemplar más aspectos para realizar la calificación.



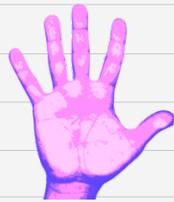
1.6 Ejemplos de pregunta

Ejemplos de preguntas tomados de: MINERD (2017). Evaluación diagnóstica Nacional de Tercer grado de Educación Primaria.

Ejemplo 1

- » **Competencia:** Lectura inicial.
- » **Afirmación:** Reconoce el significado de textos cortos (palabras y oraciones simples).
- » **Evidencia:** Identifica la palabra que nombra un objeto representado en la imagen.

Selecciona la palabra que corresponde a la imagen.



- A. Mata.
- B. Mula.
- C. Mano.
- D. Mamá.

» **Justificación de la respuesta correcta:** La respuesta correcta es la opción C, ya que la combinación de las dos sílabas simples conforma la palabra que nombra la imagen.

» **Justificación de opciones no válidas:** Los estudiantes que eligen la opción A probablemente están omitiendo la lectura de la segunda sílaba de la palabra, y basan su elección en la lectura de la primera sílaba, por ser la misma con la que inicia la palabra que nombra la imagen. Los estudiantes que seleccionan la opción B no están haciendo una lectura relacional en la que asocien la palabra con la imagen, pues ninguna de las sílabas comparte semejanzas con la palabra que nombra la imagen. Con respecto a la opción D, los estudiantes que la eligen lo hacen porque es una palabra muy familiar, tal vez la única que reconocen entre las opciones.

RESPONDE LAS PREGUNTAS DEL EJEMPLO 2 Y 3 A PARTIR DE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

¿Cómo hacer un títere con una media?

Materiales:

- » Una media.
- » Un pedazo de tela de color rojo.
- » Restos de lana.
- » 2 botones.
- » Pegamento para telas.
- » Hilo y aguja.
- » Tijeras.

Pasos:

1. Busca una media sin par que no tenga utilidad. Puede ser una media vieja o rota, pues el títere igualmente quedará muy simpático.
2. Corta un pedazo de tela color rojo para la lengua y pégalo en la parte de atrás de la media.
3. Haz un rollito de lana con los dedos, átaló y córtalo para hacer el pelo del títere.
4. Luego, cóselo en la parte delantera de la media, encima de los botones que simularán los ojos.
5. Cose los botones en la media.

Y así terminamos el títere. Ahora solo tienes que colocarlo dentro de la mano.

Tomado de: <http://portaldemanualidades.blogspot.com/2012/07/como-hacer-un-titere-conuna-media-en.html>

○ **Ejemplo 2**

- » **Competencia:** Comprensión lectora.
- » **Afirmación:** Identifica información que está presente en el texto.
- » **Evidencia:** Reconoce instrucciones, procedimientos y explicaciones.

○ ¿Cuál de los siguientes materiales es rojo?

- **A.** La tela.
- **B.** El hilo.
- **C.** El botón.
- **D.** La aguja.

○ » **Justificación de la respuesta correcta:** La respuesta correcta es la opción A, ya que el texto presenta de forma explícita que uno de los materiales que se requieren, para hacer el títere, es un pedazo de tela de color rojo. Los estudiantes que eligen esta opción hacen una lectura local apropiada, ya que pueden ubicar información en el texto.

○ » **Justificación de opciones no válidas:** Los estudiantes que seleccionan la opción B probablemente confunden los materiales indicados en las instrucciones y no vuelven al texto para comprobar su respuesta. Los estudiantes que eligen la opción C no hacen una lectura cuidadosa de los elementos que componen el texto, pues en este nunca se menciona el color de los botones. Los estudiantes que eligen la opción D no hacen una asociación entre el material por el que se pregunta y su color.

Ejemplo 3

» **Competencia:** Comprensión lectora.

» **Afirmación:** Infiere el sentido local y global del texto.

» **Evidencia:** Identifica síntesis y paráfrasis de partes o de la totalidad del texto.

¿Qué quiere decir que los botones “simularán” los ojos del títere?

A. Que los abrirán.

B. Que los coserán.

C. Que los imitarán.

D. Que los colocarán.

» **Justificación de la respuesta correcta:** La respuesta correcta es la opción C, dado que esta expresa el sentido más cercano de la palabra simular. Los estudiantes que eligen esta opción logran relacionar la expresión con su significado.

» **Justificación de opciones no válidas:** Los estudiantes que eligen la opción A probablemente centran su interpretación en una acción habitual de los ojos, omitiendo el sentido que tiene el enunciado en el texto. Quienes eligen la opción B relacionan de forma errada el enunciado de la pregunta con la instrucción que lo antecede en el texto. Los estudiantes que seleccionan la opción D no asocian la palabra por la que se pregunta con el sentido que tiene dentro del texto.

**2. PRUEBA
MATEMÁTICA**

» Capítulo 02
Tercer grado de Primaria

3





2.1 Referentes teóricos de la prueba

El nuevo currículo (MINERD, 2016), orientado a la formación integral del ser humano y al desarrollo de competencias, permite considerar que el objetivo de la educación matemática vaya más allá del aprendizaje de contenidos conceptuales. En consecuencia, la evaluación se relaciona con el aprendizaje significativo en todos sus ámbitos, en donde los contenidos juegan un papel mediador para el desarrollo de las competencias. Este objetivo se convierte no solo en un delimitador del alcance de la evaluación de los grados tercero de primaria, sino también en un reto que motiva los resultados de esta.

El nuevo currículo presenta una organización que atiende a cuatro ejes: las competencias fundamentales, las competencias específicas, los contenidos y los indicadores de logro. Así, la evaluación externa, manteniendo su propósito de ser un insumo para el mejoramiento del aprendizaje, debe dar cuenta del grado de desarrollo que tienen los estudiantes de las competencias específicas, transversales a las competencias fundamentales. De acuerdo con lo anterior, es necesario que la evaluación, con sus limitaciones, dé cuenta de la aplicación de conceptos, relaciones y estructuras, en diversas situaciones en las que los niños y niñas deben poner en práctica habilidades matemáticas como las de comunicar (utilizando el lenguaje adecuado), resolver problemas y razonar. Los siguientes apartados dan cuenta de cómo la evaluación para el grado tercero está ligada a la visión de la educación matemática en República Dominicana y refleja el grado de desarrollo de las competencias impulsadas por esta.



2.2 Metodología para la elaboración de las especificaciones

La delimitación del dominio de evaluación de la prueba diagnóstica de tercero de primaria se llevó a cabo con diversos actores de la comunidad educativa del aprendizaje, enseñanza y evaluación matemática. Este trabajo, realizado en 2022, contó con la participación de expertos en el trabajo de formación de estudiantes en primaria y expertos formadores de formadores. Así mismo, se trabajó con base en un análisis de las evaluaciones existentes para secundaria, el currículo nacional para primaria y el marco de prueba de

la primera evaluación diagnóstica aplicada en el año 2017. En el proceso se generaron las discusiones sobre el ejercicio de la actividad matemática en la primera etapa escolar y, basados en el currículo, se delimitó aquello que podría ser evaluable atendiendo a las características de la prueba (lápiz y papel, pregunta de opción múltiple, cantidad de preguntas, etc.).



2.3 Definición de competencia matemática

En concordancia con el diseño y análisis de dominio delimitado en las pruebas de secundaria, la prueba diagnóstica para primaria mantiene la intención evaluativa temprana de la competencia matemática, que parte de referentes internacionales como UNESCO y OECD:

La capacidad de administrar nociones, representaciones y utilizar procedimientos matemáticos para comprender e interpretar el mundo real. Esto es, que el alumno tenga la posibilidad de matematizar el mundo real, lo que implica interpretar datos; establecer relaciones y conexiones; poner en juego conceptos matemáticos; analizar regularidades; establecer patrones de cambio; encontrar, elaborar, diseñar y/o construir modelos; argumentar; justificar; comunicar procedimientos y resultados (LLECE, 2005, pág. 3).

La capacidad para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo actual, emitir juicios bien fundamentados, utilizar las matemáticas y comprometerse con ellas de manera que puedan satisfacer las necesidades de la vida del individuo como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (OECD, 2005, pág. 26).

Por lo que, de acuerdo con el diseño curricular (MINERD, 2016), se adecúa al nivel primario el objeto de evaluación como:

La capacidad para actuar de manera flexible, eficaz y autónoma en contextos diversos, movilizándolo de forma integrada conceptos, procedimientos y razonamientos matemáticos (pág. 34).

Esta competencia debe darse en el marco del aprendizaje inicial de los estudiantes y sus primeros contactos con la matemática, como recurso que aproxima situaciones concretas mediante pequeñas abstracciones (los números, las propiedades, las formas, las representaciones) y que se desarrolla de manera gradual a lo largo de la etapa escolar.



2.4 Estructura de la prueba

La prueba se ha estructurado de acuerdo con el diseño centrado en evidencias. Además, atiende a las competencias fundamentales: comunicativa, de resolución de problemas, científica y tecnológica, de pensamiento lógico, creativo y crítico. De igual manera, atiende a las competencias específicas: razona y argumenta, comunica, modela y representa, conecta y resuelve problemas. Junto con los ejes temáticos y los contextos, dan forma a una matriz de especificaciones, para cada fin de ciclo, que permite generar los instrumentos para medir el grado de desarrollo de la competencia matemática a través de los indicadores de logro del área. En definitiva, la prueba de matemática del grado tercero de primaria queda estructurada alrededor de tres ejes:

- » Las competencias.
- » Los ejes temáticos.
- » Los contextos.

La prueba Matemática reagrupa en tres las competencias específicas consignadas en el currículo:

- a. Comunicación, modelación y representación.
- b. Resolución de problemas.
- c. Razonamiento matemático.

Estas competencias recogen la idea de lo que significa ser matemáticamente competente³. Esto hace referencia a la información del uso flexible de los recursos matemáticos que permiten enfrentar una situación determinada.

» Comunicación, modelación y representación.

Esta competencia se refiere a la capacidad de comprender, interpretar, expresar y representar ideas matemáticamente, describir relaciones y modelar situaciones diversas.

³ El sentido de ser matemáticamente competente se recoge en el desarrollo de la competencia matemática del apartado anterior.

» Resolución de problemas.

Esta competencia se refiere a la capacidad para plantear y formular diferentes tipos de problemas matemáticos, diseñar y aplicar diversas estrategias para dar solución al problema, así como comprobarla, interpretarla, evaluarla y verificarla.

» Razonamiento matemático.

Esta competencia se refiere a la capacidad de distinguir diferentes tipos de enunciados, expresar argumentos matemáticos, examinar su validez y llegar a conclusiones lógicas a partir de las premisas, justificar y criticar interpretaciones, representaciones, modelos y estrategias, formular hipótesis, explorar ejemplos y generalizar soluciones, revelar patrones, propiedades y relaciones.

Los ejes temáticos corresponden a una reagrupación de los contenidos conceptuales que, para cada uno de los grados, sirven como mediadores del aprendizaje significativo del estudiantado y, por ende, para el desarrollo de las competencias. Su alcance se presentará en la siguiente sección. Estos ejes son:

» Numérico.

Recoge la comprensión y el uso del concepto de número, incluyendo naturales y fracciones, así como las operaciones entre ellos y el sistema de escritura posicional de los números. También incluye la estimación y aproximación de magnitudes y medidas de objetos.

» Geométrico-métrico.

Recoge la comprensión y el análisis del espacio y las figuras geométricas del entorno, así como las relaciones y regularidades de polígonos y algunos sólidos. También incluye la cuantificación de algunas de sus medidas.

» Estadística.

Recoge el tratamiento, representación y manipulación de datos estadísticos cuantitativos o cualitativos.

Los contextos corresponden a las situaciones o ámbitos en los que las y los estudiantes deben aplicar y poner en práctica sus conocimientos, habilidades y aprendizajes. Por tanto, estos deben ser cercanos al estudiantado y al trabajo desarrollado en el aula. Estos se clasifican en tres:

1. Personales o familiares.
2. Sociales o económicos.
3. Científicos o matemáticos.

Es importante anotar que estos ámbitos no corresponden a una dimensión de medida de la prueba, sino que son clasificaciones que permiten establecer un balance en las situaciones problémicas que deben enfrentar las y los estudiantes. Dadas las competencias y los ejes temáticos, la matriz de especificaciones surge de los cruces entre estos, como detallamos a continuación. Sin embargo, dada la naturaleza de la prueba, los indicadores de logro y el nivel de dominio esperado en el estudiantado, algunos de los cruces no hacen parte de la prueba.

» 2.4.1 Especificaciones de la prueba

De acuerdo con el diseño centrado en evidencias, se presentan las afirmaciones para el grado tercero.

» **Tabla 4.** Afirmaciones para la prueba Matemática

Competencia	Eje temático	Afirmación. El estudiante...
Comunicación, modelación y representación	Numérico	Reconoce números naturales y fraccionarios en diversos contextos.
Comunicación, modelación y representación	Geométrico-métrico	Identifica formas poligonales (hasta 6 lados) o cuerpos (cubo, prisma rectangular y pirámide) y sus elementos en figuras dadas y objetos del entorno.
Resolución de problemas	Numérico	Resuelve problemas que requieren el uso de las operaciones fundamentales, la radicación, potenciación, o combinación de estas, que involucran números enteros, fracciones y decimales.
Resolución de problemas	Geométrico-métrico	Resuelve problemas en su entorno que impliquen mediciones de formas geométricas.
Razonamiento matemático	Estadística	Analiza datos estadísticos en tablas y gráficos.

A continuación, se presentan las evidencias asociadas a cada una de las afirmaciones anteriores.

» **Tabla 5.** *Evidencias para la prueba Matemática*

Competencia	Eje temático	Afirmación	Evidencia
Comunicación, modelación y representación	Numérico	Reconoce números naturales y fraccionarios en diversos contextos.	Compara números naturales y fracciones comunes usando referencias visuales como la recta numérica o representaciones pictóricas.
Comunicación, modelación y representación	Numérico		Representa características de números naturales (valor posicional) y de la representación pictórica de las fracciones.
Comunicación, modelación y representación	Numérico		Ordena números naturales usando su valor posicional y fracciones propias de igual denominador.
Comunicación, modelación y representación	Geométrico-métrico	Identifica formas poligonales (hasta 6 lados) o cuerpos (cubo, prisma rectangular y pirámide) y sus elementos en figuras dadas y objetos del entorno.	Indica los elementos de formas poligonales o cuerpos dados.
Comunicación, modelación y representación	Geométrico-métrico		Representa formas poligonales o cuerpos a partir de sus características.
Resolución de problemas	Numérico	Resuelve problemas que requieren el uso de las operaciones fundamentales, la radicación, potenciación, o combinación de estas, que involucran números enteros, fracciones y decimales.	Diseña procedimientos aritméticos en situaciones aditivas y multiplicativas.
Resolución de problemas	Numérico		Usa operaciones aritméticas para enfrentar y resolver problemas aditivos y multiplicativos.

Continúa

Competencia	Eje temático	Afirmación	Evidencia
Resolución de problemas	Geométrico-métrico	Resuelve problemas en su entorno que impliquen mediciones de formas geométricas.	Resuelve problemas que involucren el cálculo de perímetros y áreas de polígonos elementales o combinaciones de polígonos elementales.
Resolución de problemas	Geométrico-métrico		Resuelve problemas que impliquen la interpretación de rutas y formas poligonales en el plano cartesiano.
Razonamiento matemático	Estadística	Analiza datos estadísticos en tablas y gráficos.	Organiza datos e informaciones estadísticas utilizando tablas y gráficos diversos (barras y listas).
Razonamiento matemático	Estadística		Extrae información de datos estadísticos presentados en tablas y gráficos.

» 2.4.2 Temas o áreas que cubre la prueba

Los contenidos conceptuales presentes en los diseños curriculares (MINERD, 2016), como se mencionó anteriormente, se han reagrupado en los tres ejes temáticos, buscando una identificación global en los currículos que faciliten la articulación de las pruebas en todos los ciclos. En esa medida, los contenidos para grado tercero son:

» Numérico

- » Secuencia de números naturales hasta el 99.999.
- » Valor de posición: unidad, decena, centena, unidad de mil y decena de mil.
- » Números pares e impares.
- » Composición y descomposición de números naturales.

- » Recta numérica.
- » Signos =, <, > y \neq para comparar.
- » Números ordinales hasta el trigésimo.
- » Fracciones propias, impropias y unidad.
- » Adición, sustracción.
- » Multiplicación como suma de sumandos iguales y sus propiedades.
- » La división exacta como reparto equitativo.
- » Patrones numéricos.

» Geométrico-métrico

- » Polígonos (triángulos, cuadriláteros, pentágonos) y sus elementos (lados, vértices, ángulos).
- » Figuras congruentes.
- » Segmentos congruentes.
- » Traslación, rotación y reflexión.
- » Concepto intuitivo de ángulo (rectos, agudos, obtusos).
- » Figuras simétricas.
- » Líneas de simetría.
- » Patrones geométricos.
- » Localización en el plano (de puntos o figuras).
- » Puntos cardinales y rutas.
- » Cuerpos geométricos (cubo, prisma rectangular, pirámide).
- » Longitud: unidades del sistema métrico decimal (centímetro, decímetro, metro) y del sistema inglés (pulgada, pie, yarda).
- » Perímetros de triángulos, cuadriláteros.
- » Área: unidades arbitrarias de área, el cuadrado como unidad de área.
- » Estimación de áreas.
- » Capacidad: medición de la capacidad usando unidades de medida (la taza, litro, medio litro).
- » Peso, unidades de peso: libra, onza, kilogramo.

» Estadística

- » Recolección, organización y análisis de datos.
- » Tablas de conteo.
- » Pictogramas.
- » Gráficos de barras y lineales.

» 2.4.3 ¿Qué evalúa y qué no evalúa la prueba?

Los aspectos que evalúa la prueba han sido detallados en los apartados anteriores. Sin embargo, dada la naturaleza de la prueba, aspectos actitudinales o el manejo de herramientas tecnológicas deben ser dejadas de lado, aunque sean aspectos esenciales del ejercicio del aula de clase. No son evaluados de manera explícita las demostraciones matemáticas formales, los supuestos de los teoremas generales, algoritmos específicos, definiciones memorísticas de conceptos de ninguna naturaleza ni cuentas excesivas o que sean de difícil cálculo sin herramientas tecnológicas. Los siguientes contenidos detallan algunos elementos de las especificaciones:

- » Al referirse a “lo aditivo” se incluyen situaciones en las que se debe hacer una resta.
- » Al referirse a “lo multiplicativo” se incluyen situaciones de reparto exacto.
- » Las multiplicaciones incluyen, como lo indica el currículo de primaria, las tablas del 2, 3, 4, 5 y 10.
- » La lectura de números naturales se trabaja hasta cuatro cifras.
- » El cálculo de áreas se limita para las figuras: cuadrados, rectángulos, triángulos.
- » El cálculo de perímetros: figuras más generales, incluyendo hasta seis lados.
- » Se entenderá por polígonos elementales: cuadrados, rectángulos y triángulos.

» 2.4.4 Tabla de distribución de preguntas

A continuación, se presenta la distribución de las preguntas de las pruebas, tanto por competencia como por contenido. Es importante aclarar que la distribución presentada corresponde a la cantidad de evidencias en las tablas de la **sección 2.4.1**, las cuales reflejan los cruces entre competencias específicas, ejes temáticos e indicadores de logro consignados en los respectivos currículos. Por tanto, para el grado tercero, la competencia comunicativa abarca el 48 % de los cruces, en correspondencia con el nivel de desarrollo de las habilidades matemáticas para el grado y los aspectos evaluables mediante esta prueba. Para grado tercero, la distribución de preguntas por competencias es la siguiente:

» **Tabla 6.** *Distribución de preguntas por competencia*

Competencia	% en la prueba
Comunicación, modelación y representación	48 %
Resolución de problemas	36 %
Razonamiento matemático	16 %

Y la distribución por contenidos es la siguiente:

» **Tabla 7.** *Distribución de contenidos*

Contenido	% en la prueba
Numérico	44 %
Geométrico-métrico	40 %
Estadística	16 %

» 2.4.5 Limitaciones de la prueba

Más allá de las limitaciones naturales que supone una prueba estandarizada a lápiz y papel, y la delimitación de los dominios, encontramos que algunas competencias o habilidades que se desarrollan en el aula de clase diariamente deben ser dejadas de lado. Entre estas se encuentran la competencia de pensamiento creativo, el uso de herramientas tecnológicas o también la actitud y disposición hacia las matemáticas.

En términos de los contenidos conceptuales, algunas construcciones geométricas, posiciones o vistas de objetos tridimensionales, cálculos extensos se ven limitados, así como los contextos que enmarcan las situaciones problema deben ser lo más directas y claras posibles, atendiendo al tiempo para responder cada una de las preguntas.



2.5 Ejemplos de pregunta

○ Ejemplo 1

- » **Competencia:** Resolución de problemas.
- » **Afirmación:** Resuelve problemas que requieren el uso de las operaciones fundamentales, la radicación, potenciación, o combinación de estas, que involucran números enteros, fracciones y decimales.
- » **Eje temático:** Numérico.
- » **Contexto:** Familiar.

○ La mamá de Tania tiene 270 pesos en una cartera y 350 pesos en la otra. ¿Cuánto dinero tiene en total?

- A. 80 pesos.
- B. 180 pesos.
- **C. 520 pesos.**
- D. 620 pesos.

- » **Justificación de la respuesta correcta:** La forma correcta de responder esta pregunta es proponer la operación correspondiente a la totalización del dinero de la mamá de Tania y ejecutándola correctamente, así:

$$\begin{array}{r} 270 \\ + 350 \\ \hline 620 \end{array}$$

- » **Justificación de opciones no válidas:**
- La opción A puede ser elegida por estudiantes que consideren la operación resta y desarrollen: $350 - 270$ obteniendo un total de 80.
- La operación se hace correctamente, pero no corresponde con el problema de agregación de identificar el dinero total.

○ *Continúa*

La opción B, posiblemente, es elegida por estudiantes que también plantean una resta, pero no tienen en cuenta el uso adecuado de las centenas y las decenas en el procedimiento.

La opción C puede ser elegida por los estudiantes que plantean correctamente la adición entre 270 y 350, pero no usan adecuadamente la agregación de decenas al sumar 7 y 5, pues mantienen las unidades (2) pero no agregan las centenas a la suma entre 2 y 3.

Ejemplo 2

» **Competencia:** Razonamiento.

» **Afirmación:** Analiza datos estadísticos en tablas y gráficos.

» **Eje temático:** Estadística.

» **Contexto:** Científico.



¿Cuántos pececitos tiene Leo en total?

A. 20.

B. 30.

C. 40.

D. 50.

» **Justificación de la respuesta correcta:** Como cada imagen equivale a 10 pececitos, Leo tiene 5 imágenes, lo que significa que tiene 50 pececitos. Por tanto, la opción correcta es la opción D.

» **Justificación de opciones no válidas:** En las opciones A, B y C que no son correctas, es posible que los estudiantes estén eligiendo el total de peces de otros amigos y que haya errores de conteo en la imagen del pictograma.

○ Ejemplo 3

○ » **Competencia:** Comunicación.

○ » **Afirmación:** Reconoce las propiedades de los números (naturales y fraccionarios) y sus diferentes formas de representación.

○ » **Eje temático:** Numérico.

○ » **Contexto:** Escolar.

¿Cómo se lee el número 5,020?

○ **A.** Cinco mil veinte.

○ **B.** Cinco mil doscientos.

○ **C.** Quinientos veinte.

○ **D.** Quinientos dos.

○ » **Justificación de la respuesta correcta:** La forma correcta de responder esta pregunta es comprendiendo las unidades, decenas, centenas y unidades de mil. Así, se reconoce que en el número 5,020 la posición del número 5 es en las unidades de mil, por lo que se trata de 5000, el número 2 está en las decenas, es decir hay 2 decenas, que corresponden al número 20. Por tanto, el número representado, es el 5,020, como se indica en la opción A.

○ » **Justificación de opciones no válidas:** Los estudiantes podrían elegir las opciones que no son correctas al intercambiar el significado del valor posicional de los números, por ejemplo, asumir el 5 en las centenas, como se ve en la opción B, o el 2 en las centenas como en la opción C o el 5 en las centenas y el 2 en las unidades como en la opción D.

REFERENCIAS

Generales

Congreso de la República Dominicana. (2012). Ley No. 1-12, Que establece la estrategia nacional de desarrollo 2030. Recuperado de: <https://www.mt.gob.do/images/docs/leyno112.pdf>

Consejo Económico y Social. (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa. Recuperado de: <http://www.idec.edu.do/Archivos/6.%20Pacto%20Nacional%20para%20la%20Reforma%20Educativa.pdf>

Consejo Nacional de Educación. (26 de abril de 2011). Ordenanza 1-2011. Santo Domingo.

Consejo Nacional de Educación. (29 de Julio de 2004). Ordenanza 7-2004 que modifica e integra las Ordenanzas 3-92 y 2-93 que Norma el Sistema de Pruebas Nacionales de la República Dominicana en los Niveles Básico, Medio y Subsistema de Educación de Adultos.

Consejo Nacional de Educación. (1 de octubre de 2013). Ordenanza 3-2013 que Modifica la Estructura Académica del Sistema Educativo. Santo Domingo.

Consejo Nacional de Educación. (11 de agosto de 2016). Ordenanza 1-2016 que Norma el Sistema de Pruebas Nacionales.

Icfes. (2019). *El Diseño Centrado en Evidencias: teoría y práctica de uso*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.

Ley 66-97. (4 de febrero de 1997). *Ley General de Educación*. Santo Domingo.

MINERD. (2011). Marco Teórico Conceptual de las Pruebas Nacionales. Santo Domingo, República Dominicana.

MINERD. (2016). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Santo Domingo: Ministerio de Educación República Dominicana

MINERD. (2014). Ordenanza 7-2004. Santo Domingo: Ministerio de Educación República Dominicana Recuperado de: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/base-legal-de-la-institucion/otras-normativas/listados?page=3>

Mislevy, R., *et al.* (2003). A brief introduction to evidence-centered design. Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Mislevy, R. J., y Riconscente, M. M. (2005). "Evidence-centered design: Layers, structures, and terminology". Menlo Park, CA: SRI International.

Presidencia de la República Dominicana. (1 de abril de 2014). Pacto para la Reforma Educativa.

Rao and S. Sinharay. (Eds.) (2007). Handbook of Statistics, Vol. 26: Psychometrics, (pp. 45-79). Elsevier Science B.V.: The Netherlands

SEE. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Senado de la República.

REFERENCIAS

Lengua Española

Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Raiter, A., y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 3, pp. 352-361.

Abusamra, V., y Joanette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. ISSN 2075-9479 Vol. 4. No. 1. Editorial.

Adam, J. M. (1992). Los textos: tipos y prototipos. Disponible en: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf>. Recuperado: 02 de abril de 2022.

Adam, J. M., y Revaz, F. (1996). (Proto) Tipos: la estructura de la composición en los textos. *Revista Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*. No. 10. Barcelona.

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

Betjemann, R., Willcutt, E., Olson, R. K., Keenan, J. M., DeFries, J. C., y Wadworth, S. J. (2008). Word reading and reading comprehension: stability, overlap and independence. *Reading and Writing*, 21, 539-558.

Cabanzo, A. (2012). *Lógica Básica*. Bogotá: La Salle.

Chomsky, N. (1976). *Estructuras Sintácticas*.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *Prolec-r. Batería de evaluación de los Procesos lectores, revisada (5.a edición)*. Madrid: TEA Ediciones.

D'introno, F. (2001). *Sintaxis generativa del español: evolución y análisis*. Madrid: Cátedra.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*, Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

- Eco, H. (1991). Tratado de Semiótica general. Barcelona: Lumen.
- Gallego, A. (2015). Perspectivas de sintaxis formal. Madrid: Akal.
- Ganimian, A. (2021). Lectura Inicial en crisis: Un llamado a la acción. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Grice, P. (2000). Las intenciones y el significado del hablante. En Valdés, La búsqueda del significado (págs. p. 495-423). Madrid: Tecnos.
- Icfes. (2021). Marco de referencia de la prueba de lectura crítica Saber 11.º. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.
- Jakobson, R., y Hrushovski, B. (1980). Sign and System of Language: A Reassessment of Saussure's Doctrine. *Poetics Today*, 33-38.
- Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653, No. 45.
- Kreidler, C. (1998). *Introducing English Semantics*. New York: Routledge.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394.
- Martínez, M. C. (1994). *Análisis del discurso*, Cali: Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas.
- MINERD. (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*. Santo Domingo: Ministerio de educación República Dominicana.
- MINERD, CENTRO MEDICIÓN MIDE. (2019). *Marco De Evaluación Pruebas Diagnósticas De Educación Primaria*. Santo Domingo: Ministerio de educación República Dominicana.
- MINERD, Icfes. (2020). *Marco de referencia para las Pruebas Nacionales del Segundo Ciclo de Educación Secundaria*. Bogotá: Icfes.
- Morris, C. (2003). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.

- Seabra, A., y Dias, N. (2012). Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas predictoras. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*. ISSN 2075-9479 Vol. 4. No. 1. pp. 43-56.
- Searle, J. (1979a). Indirect speech acts. En J. Searle, *Expression and Meaning*: 30-57. Londres: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- UNESCO. (2016). *TERCE: Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Unesco.
- UNESCO. (2020). *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Colombia: Documento nacional de resultados*. (I. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ed.) Recuperado el 21 de octubre de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373960>.
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México, D. F.: Siglo Veintiuno.

REFERENCIAS

Matemática

LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2005). Habilidades para la vida en las evaluaciones de matemáticas (SERCE-LLECE). XVII Reunión de Coordinadores Nacionales. OREALC, UNESCO. Brasilia

OCDE. (2005). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. OECD. Ed Santillana. España.

MINERD. (2018). Marco de referencia de la evaluación diagnóstica del primer ciclo de secundaria.

MINERD. (2016). Diseño curricular nivel primario primer ciclo (1º, 2º, 3º).

MINERD. (2016). Diseño curricular nivel primario primer ciclo (4º, 5º, 6º).

