

**REFLEXIONES ACERCA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
POR CRITERIOS A PARTIR DEL DISEÑO Y ADMINISTRACIÓN DE PRUEBAS
DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL PRIMARIO ARGENTINO**

Ana Regueira - Alejandra del Potro

CONSIDERATIONS ABOUT AN EVALUATION MODEL OF LEARNING BY CRITERIA BASED ON THE DESIGN AND ADMINISTRATION OF READING COMPREHENSION TESTS AT THE ARGENTINEAN PRIMARY LEVEL

ABSTRACT

This article shares reflections about a model of criterion-referenced evaluation derived from a research on reading comprehension at primary level in Argentina. Since 2003, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa in Argentina implements the Operativo Nacional de Evaluación to study the performance of students in Language, Mathematics, Social Sciences and Natural Sciences, at different stages of their education. To analyze and understand the criterion-referenced evaluation model used, the research project designed and administered reading comprehension tests to 223 students from ten third years of seven local primary schools. The objectives were to investigate possible ways of describing and assessing students' competence and provide information to the local education system on the performance of students. The results indicate that the population evaluated exhibited difficulties in managing some processes involved in reading comprehension.

Key words: : Evaluation; criteria; reading comprehension; tests; primary

AUTORES

Ana Regueira

*MA in English Language Teaching Thames Valley University. Londres, Reino Unido. Gran Bretaña Universidad Nacional de Mar del Plata - **Correo electrónico:** : aregueir@hotmail.com*

Alejandra del Potro

*Mag. En Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. UNINI – México. MA in Teaching English as a Foreign Language. Universidad de Jaén. Universidad Nacional de Mar del Plata - **Correo electrónico:** aledelpotro@gmail.com*

RESUMEN

El presente artículo comparte reflexiones sobre un modelo de evaluación basado en criterios a partir de una investigación en el área de comprensión lectora en nivel primario en Argentina. Desde 2003 la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina implementa el Operativo Nacional de Evaluación para estudiar el desempeño de los alumnos en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en distintas etapas de su educación. Para analizar y comprender el modelo de evaluación utilizado, basado en criterios, el proyecto diseñó y administró pruebas de comprensión lectora a 223 alumnos de diez terceros años de siete escuelas primarias locales. Los objetivos fueron indagar sobre posibles formas de describir y evaluar las competencias de los alumnos y ofrecer información al sistema educativo local sobre el desempeño del alumnado. Los resultados indicaron que la población evaluada exhibe dificultades en el manejo de algunos procesos involucrados en la lectura comprensiva.

Palabras clave: Evaluación; criterios; lecto-comprensión; pruebas; primaria

Recibido: 07/07/2016

Aprobado: 30/09/2016

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de la Nación de la Argentina, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y de las Jurisdicciones del país, es responsable de llevar a cabo los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) para estudiar el desempeño de los alumnos de nivel primario y medio en las asignaturas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en distintas etapas de su trayectoria educativa. Los Estudios Nacionales de Evaluación se realizan desde el año 1993, y desde el año 2010 se desarrollan cada tres años.

Según se explica en la página web de la DiNIECE estos estudios

(...) ofrecen información válida y confiable sobre qué y cuánto aprenden los alumnos durante su paso por el sistema educativo así como en qué medida adquieren las capacidades cognitivas y los contenidos evaluados, que constituyen un conjunto de saberes socialmente significativos y relevantes. En este sentido, se construyen los Criterios de Evaluación de los ONE... a partir de los NAP y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. De modo tal, que los acuerdos logren expresar referentes sólidos y válidos para la evaluación nacional. Esta información produce un diagnóstico para la toma de decisiones a nivel del diseño de políticas educativas y constituye un elemento valioso para mejorar la gestión institucional, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de las escuelas argentinas (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa)

El modelo de evaluación utilizado en estos estudios

que se conoce como criterial “consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio” (Ravela, 2006 p. 43). Esta forma de evaluación se diferencia de aquella que privilegia la comparación del logro de un alumno con otro para ubicarlos en una escala o ranking de mérito. El mismo modelo es utilizado en programas internacionales de evaluación como los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (PERCE -1997/ SERCE -2006/ TERCE -2013) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE- UNESCO) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en los que Argentina también participa.

Considerando que los resultados de estas evaluaciones locales e internacionales impactan en las decisiones que se toman en el sistema educativo de nuestro país, en el año 2013 se propuso el proyecto “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Área curricular: Prácticas del Lenguaje y Lengua Extranjera (Inglés)” con el fin de analizar y comprender el modelo de evaluación. El proyecto se ocupó del diseño de exámenes para evaluar la comprensión lectora en castellano y en inglés de alumnos que finalizan el primer ciclo de la educación primaria en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Los objetivos se relacionaban también con la posibilidad de establecer una dinámica fluida entre las tres funciones fundamentales de la universidad: la investigación, la extensión y la docencia. Se propuso investigar lo que sucedía en las escuelas, reformular saberes y compartir con el medio para que estas intervenciones volvieran a la universidad para nutrirla

nuevamente. Al mismo tiempo, el estudio brindó información al sistema educativo local sobre el nivel de desempeño en lectura que alcanzaron los alumnos al finalizar la primera etapa de su educación primaria.

A continuación se presenta el marco conceptual en el que se trabajó para el diseño de las pruebas de lectura en castellano para alumnos de tercer año de escuelas primarias, se describe brevemente el proceso de diseño y aplicación, y se presentan los resultados más destacados. En este marco, se discuten a modo de conclusión algunas de las características del modelo de evaluación.

MARCO CONCEPTUAL

En los casos en los que el dominio a evaluar es la comprensión lectora, los exámenes del ONE, así como los otros antes mencionados (ver PISA 2009, TERCE 2013), comparten la concepción de la lecto-comprensión dentro del área de Lengua como un proceso complejo en el que se ponen en juego capacidades cognitivas de diferentes niveles según el propósito del lector y el contexto de lectura. La competencia lectora es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos previos, del mundo, del lenguaje, de pautas culturales, para interactuar con el texto y reconstruir su sentido. En particular en tercer año de la escolaridad primaria, se evalúan las capacidades de los alumnos para extraer información, interpretar a nivel local y global, y reflexionar y evaluar. Estas capacidades se definen en términos de tres *procesos o estrategias mentales* que los lectores utilizan para construir la comprensión de los textos (Leones, 2006, p.11):

- La extracción de información requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se

encuentra la información y logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada.

- La integración e interpretación se refiere a llenar vacíos de significado. Integrar implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al discurso. Interpretar requiere extraer significado de aquello que no está dicho, es decir, realizar inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice.

- La reflexión y evaluación comprenden la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. Durante la lectura, el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma de un texto basados en estándares fuera de éste.

Para cada proceso lector se definen indicadores que permitirán observarlos y acceder a la información sobre lo que los alumnos pueden hacer en materia de lectura. Los indicadores son los rasgos caracterizadores y cualitativos de una competencia que se desea evaluar; desagregan analíticamente el núcleo de la competencia que, a su vez, representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes (Ferrer, 2007). Algunos ejemplos de indicadores utilizados en este proyecto son:

- Localizar información que se encuentra en una parte destacada del texto, contenida en una sola frase (extracción de información)
- Localizar información que se encuentra entretrejida en el texto (extracción de información)
- Deducir una idea a partir de la integración de información explícita (la causa de un hecho, la

motivación y la actitud de un personaje, el significado de una paráfrasis) (integración e interpretación)

- Reconocer el tema central del texto (integración e interpretación)
- Identificar la moraleja de un cuento (reflexión y evaluación)
- Reconocer y valorar la función de elementos paratextuales (reflexión y evaluación)

Una vez definido el dominio a evaluar y sus indicadores se trabajó sobre los textos, también siguiendo el modelo utilizado por los exámenes mencionados y los documentos curriculares en vigencia en la Provincia de Buenos Aires. Para la selección se consideró:

- La extensión y la organización temática y formal para incluir textos verbales e icónico-verbales. El primer tipo está compuesto por palabras y puede presentar imágenes con una función meramente ilustrativa, mientras que el segundo presenta algún tipo de combinación necesaria entre la imagen y la palabra para la producción del sentido.
- El propósito de su autor, para incluir textos con propósito narrativo e informativo. De manera general, entendemos por texto narrativo el que responde a la pregunta ¿qué ocurrió? representando una serie de acciones en el tiempo, de las cuales una es un conflicto, y texto informativo aquel a través del cual el emisor da a conocer a su receptor algún hecho, situación o circunstancia y puede responder a preguntas como ¿por qué? o ¿cómo es?
- Los contextos de uso para incluir textos de uso público (dan a conocer las actividades políticas, sociales, culturales, económicas de la sociedad, por ejemplo, documentos o comunicados oficiales, noticias, certificados, diarios, etc.), de uso privado o recreativo (permiten recrear mundos ficticiales como los textos

narrativos), y de uso educacional (tienen propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia).

DISEÑO DE PRUEBAS

Se diseñaron y aplicaron las pruebas de comprensión lectora en lengua materna a un universo de 223 alumnos de diez terceros años de siete escuelas primarias municipales. Para el diseño de las evaluaciones de la comprensión de textos escritos en castellano se consideraron los Diseños Curriculares del Área de Prácticas de Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para primer ciclo EBG/Educación Primaria.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires concibe el área de Prácticas del Lenguaje como un espacio de enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso, es decir, en el marco de situaciones sociales reales y propone la lectura de diferentes tipos de textos con distintos objetivos: lectura en contextos de estudio, lectura de obras literarias y lecturas que contribuyan a la formación de los alumnos como ciudadanos. Asimismo, se refiere los contenidos propuestos como aquellos aprendizajes que los estudiantes deben realizar en el marco de las diferentes prácticas, como la búsqueda y selección de información relevante para diferentes propósitos de lectura, la deducción de ideas que puedan o no estar explícitas o la valoración de características propias de una tipología textual.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y

sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (Ministerio de Educación de la República Argentina 2004, p. 10). En materia de lectura, se espera que la escuela ofrezca al alumno de primer ciclo la posibilidad de participar en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura con el fin de despertar su interés por ampliar su conocimiento y acceder a otros mundos posibles. Se propone la lectura de diferentes tipos textuales, tales como narraciones, poesías y descripciones, para que los alumnos puedan desarrollar estrategias adecuadas a los diversos propósitos. Algunas de las formas en las que se espera que los alumnos den cuenta de sus aprendizajes son: anticipando el significado global de un texto a partir de elementos paratextuales, construyendo el significado de informaciones específicas estableciendo relaciones entre ellas e interpretando información implícita, interpretando el significado de palabras, recuperando y sintetizando el contenido de los textos, mostrando su apreciación personal sobre los textos, realizando recomendaciones y justificándolas con información seleccionada, entre otras.

Ambos documentos orientan a los docentes en relación a lo que se espera que los alumnos logren en la escuela primaria en materia de lecto-comprensión, poniendo el énfasis en la necesidad de exponer a los alumnos a una variada gama de tipologías textuales y situaciones de lectura con propósitos diversos para permitirles desarrollar estrategias adecuadas a cada texto y contexto de lectura.

En este marco, se seleccionaron textos de diferente extensión y complejidad, se elaboraron las preguntas atendiendo a cada uno de los indicadores de cada proceso y se realizó un pilotaje en cursos de tercer año de escuelas dependientes del sistema municipal y

provincial de educación, tanto de gestión pública como privada. Esta instancia permitió hacer ajustes relacionados con los textos que se incluyeron en la instancia definitiva, las preguntas, las instrucciones, la distribución de textos y preguntas en las hojas y la presentación de las pruebas a los alumnos. Cada una de las pruebas definitivas quedó conformada por cuatro textos, dos informativos y dos narrativos (Ver Tabla 1), y un total de veintisiete preguntas del tipo de selección múltiple. El tiempo promedio de resolución fue de una hora.

RESULTADOS

Se presentan los resultados en forma de porcentajes de respuestas correctas. Luego se ofrece un resumen que da cuenta del porcentaje de alumnos que alcanzó cada uno de los niveles de desempeño.

Texto	Tipo de texto	Contexto
A	Verbal/Informativo	Educacional
B	Icónico verbal/Informativo	Público
C	Verbal/Narrativo	Privado o Recreativo
D	Verbal/Narrativo	Privado o Recreativo

Tabla 1. Distribución de textos por Tipo y Contexto

Informativo	Narrativo
39,50%	33,50%
Totales generales	
36,50%	

Tabla 2. Resumen de porcentajes de respuestas correctas por tipo de texto

Proceso lector	Respuestas Correctas
EXTRACCIÓN	45%
INTEGRACIÓN	35%
REFLEXIÓN	29%

Tabla 3. Resumen de porcentajes de respuestas correctas por proceso lector


	NIVEL	% de alumnos	¿Qué pueden hacer los alumnos en este Nivel?
	SUFICIENTE (demuestran el dominio necesario de las capacidades evaluadas. Al finalizar el ciclo, todos o la gran mayoría de los estudiantes debería encontrarse en este nivel)	24%	En este nivel se ubican los estudiantes de tercer año que pueden localizar información ubicada en partes no destacadas del texto, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realizan inferencias no directas: para deducir una idea, establecen conexiones entre información explícita e implícita, a partir de una comprensión global del texto. Asimismo, reconocen el propósito de un texto y algunos elementos paratextuales.
	BÁSICO (demuestran un dominio incipiente o elemental de las capacidades esperadas para el término del ciclo. Los estudiantes han desarrollado dichas capacidades parcialmente, a pesar de haber concluido el tercer grado)	II 33%	En este nivel se ubican los estudiantes de tercer año que pueden localizar información ubicada en partes no tan destacadas del texto y que es solicitada de forma literal y también de manera parafraseada. También pueden realizar inferencias directas, estableciendo conexiones entre información explícita, a partir de lecturas focalizadas en partes específicas y de lecturas más globales del texto.
		I 43%	En este nivel se ubican los estudiantes de tercer año que pueden localizar información ubicada en una parte destacada del texto y que es solicitada de forma literal en las preguntas. Asimismo, pueden realizar inferencias directas o claramente sugeridas por el texto, lo cual implica, por lo general, vincular o integrar dos ideas que aparecen contiguas o muy cercanas.

Tabla 4. Resumen de porcentajes de respuestas correctas por niveles de desempeño

Cabe destacar que la descripción de niveles de desempeño que agrupan a los estudiantes según lo que pueden hacer es una forma de facilitar la presentación y el análisis de los resultados ya que muestra cómo se distribuye la población evaluada. Cada nivel de desempeño se construye sobre la base del nivel previo, es decir que los niveles son inclusivos. En este caso, y siguiendo los modelos de evaluaciones previamente citados, se propuso trabajar con tres niveles de desempeño.

Las tablas de resultados que anteceden ofrecen una descripción objetiva breve de los tipos de capacidades que los alumnos de la muestra correspondiente a tercer año de escuelas primarias municipales han expuesto. También muestran, cuantitativamente y por sustracción, los porcentajes de alumnos que no han logrado desarrollar algunas capacidades de comprensión lectora.

Resta, entonces, traducir esos porcentajes en reflexiones cualitativas acerca de los dificultades que los alumnos exhiben y algunas de sus posibles causas. La siguiente sección resume algunas conclusiones del trabajo realizado.

CONCLUSIONES

A modo de resumen de los resultados enumeramos inicialmente un conjunto de seis problemas clave como punto de partida de la discusión sobre la experiencia. Los estudiantes mostraron dificultades para:

1. Obtener información explícita mediante estrategias complejas de búsqueda.
2. Realizar lecturas inferenciales directas, profundas o más interpretativas.

3. Discriminar información esencial de los textos.

4. Deducir el significado de palabras a partir del contexto de la lectura.

5. La interpretación y la obtención de datos en la lectura de textos de uso público.

6. Reflexionar acerca de los aspectos formales de un texto.

Si bien la evaluación propuesta en este proyecto, así como la del ONE, estuvo basada en lo propuesto en los documentos curriculares actuales, los resultados indicarían que existen dificultades en la población en estudio para entender lo que lee, es decir que no lograron desarrollar las competencias esperadas. Esto hace suponer que en el trabajo áulico las prácticas de lectura podrían estar orientadas a la comprensión literal de los textos, priorizando la lectura de textos literarios y no literarios de uso típicamente escolar, y con un trabajo en relación con los aspectos formales de los textos, tales como estilo, tipo de lenguaje, recursos verbales y no verbales, principalmente referido a algunas marcas relativamente superficiales del formato y la estructura general, a modo de identificación pero no de reflexión crítica.

En este sentido, Zabaleta (2008, p.20) señala que los resultados educativos no se pueden explicar sólo en relación a las condiciones socio-económicas de las familias, ciertas características o condiciones de los individuos (psicológicas o madurativas, por ejemplo) y de los recursos destinados a educación, sino que a veces el bajo nivel de exigencia académica que enfrentan los alumnos debe ser tenido en cuenta. La autora opina que “[...] Este abordaje ubica en un lugar central a la escuela como institución social y aboga a favor de evitar caer en la desesperanza respecto a lo que los niños y adolescentes pueden aprender incluso en situaciones de pobreza [...]”

Si ponemos ahora la mirada sobre los alumnos, es también apropiado considerar que la falta de familiaridad de los estudiantes evaluados con el formato de las pruebas puede, sin dudas, haber impactado en su rendimiento. Los docentes de los cursos informaron que rara vez utilizaban preguntas de opción múltiple para evaluar la comprensión de los textos que se dan para leer en las clases y que suelen utilizar preguntas abiertas directas o técnicas de subrayado en el texto. Para los alumnos, comprender cómo elegir una respuesta y descartar otras que parecían plausibles puede haber resultado un esfuerzo cognitivo que les restó tiempo y energía para resolver toda la prueba satisfactoriamente.

Dado que los docentes-investigadores que llevamos a cabo este proyecto fuimos los evaluadores que aplicamos las pruebas en las aulas, tuvimos oportunidad de apreciar de primera mano las actitudes de los alumnos durante el desarrollo de la evaluación, pudimos registrar sus dificultades y sus dudas y ver el gran esfuerzo que significaba para algunos, por ejemplo, la lectura de los textos más extensos o de los informativos. También, dos factores importantes que pueden haber afectado la motivación de los alumnos para resolver las pruebas satisfactoriamente son la falta de familiaridad con los evaluadores y el hecho de que los resultados no iban a tener impacto alguno en sus calificaciones.

Es importante reflexionar, también, sobre algunos aspectos metodológicos de la evaluación utilizada que pueden afectar los resultados. Según opina Pilliner (En: Bachman 1990), los exámenes son subjetivos en casi todos los aspectos. Los que escriben los exámenes toman decisiones arbitrarias sobre el contenido, que está generalmente guiado por teorías de habilidad o aptitud que reflejan las visiones subjetivas de aquellos

que las plantearon. También el diseño de las pruebas y el tipo de ejercicio que se incluye es subjetivo. Sin lugar a dudas, los resultados de los exámenes deben ser interpretados con cuidado.

Los exámenes referidos al inicio de este trabajo han validado el modelo para las evaluaciones de este tipo y el modelo de lectura elegido. Sin embargo, no se puede perder de vista que estos exámenes pretenden medir una competencia subyacente, más que el desempeño de los alumnos en esa prueba en particular. Es decir, el rendimiento de los alumnos en ese examen se toma como indicador de su capacidad para poner en uso esa habilidad o competencia en la vida real. Debemos reconocer, entonces, que siempre que una habilidad de pensamiento se intenta describir y definir con fines académicos o pedagógicos se dejan de lado algunas variables que tienen que ver con las formas en que los individuos aplican esas habilidades en situaciones de la vida real. Es relevante entonces recordar que la relación entre los resultados y la habilidad o competencia evaluada es indirecta.

La comprensión es un proceso recursivo e individual que depende de factores personales como motivación, interés, capacidad y atención entre otros, y una evaluación de este tipo inevitablemente deja afuera estas cuestiones. Durante el proceso de diseño de las preguntas y de corrección comprobamos que en muchos casos no fue fácil determinar cuál era el proceso lector que se suponía que los alumnos iban a poner en juego para responder. Además, en circunstancias reales de uso, los procesos definidos se entrecruzan y siempre hay un grado de imprecisión que debemos reconocer en nuestras definiciones. Lo que medimos no es la competencia real sino una especificación teórica. Si bien el valor de este modelo en exámenes a gran escala debe considerarse, no

es menos importante reflexionar sobre cuánto nos muestra de lo que los alumnos de diferentes contextos educativos pueden hacer en la vida real, bajo circunstancias de necesidad real de uso de la capacidad de entender un texto.

Considerando, finalmente, que el fin de este estudio no fue evaluar a los alumnos para certificar sus saberes, sino lograr una comprensión de qué capacidades de las planteadas en los documentos curriculares vigentes logran dominar con facilidad y cuáles dominan sólo parcial o ineficazmente, nos interesó mirar los resultados e intentar explicarlos desde diferentes perspectivas que permitan discutir cuáles pueden ser sus posibles causas y entender qué se puede hacer para mejorar no sólo la enseñanza en el aula y el rendimiento de los alumnos sino también las formas de evaluación que dan cuenta de ese rendimiento.

La experiencia recogida en este proyecto nos propone mantenernos cerca de las aulas escolares para profundizar este conjunto de reflexiones sobre la educación y la evaluación educativa. Comprender lo que ocurre en las escuelas y las aulas de nuestro país en contextos diversos, y acompañar de cerca a los docentes para que su práctica docente se adecue a los diseños curriculares debería ser una prioridad para aquellos que pretenden evaluar el rendimiento de los alumnos y diseñar políticas educativas.

REFERENCIAS

Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University press.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

[evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/](#) (abril, 2016)

Ferrer, G. (2007). Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina. PREAL.

Leones, M. (2006). Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001414.pdf> (abril, 2015)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. EGB. Nivel Primario.

PISA (2009). *Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD, 2009.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.

TERCE (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular*. UNESCO, 2013.

Zabaleta, V. (2008) *La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. Orientación y sociedad. Versión On-line* ISSN 1851-8893. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar> (marzo, 2015)

Citar este artículo como: Regueira, A. & Del Potro, A. (2017). "Reflexiones acerca de un modelo de evaluación de aprendizajes por criterios a partir del diseño y administración de pruebas de comprensión lectora en el nivel primario argentino". En: *Revista La Tercera Orilla* (18). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.