

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER PRO¹

José Eriberto Cifuentes Medina²
José Antonio Chacón Benavides³
Luis Ángel Fonseca Correa⁴

1 Artículo de investigación.

2 Doctor (C) en Educación, Universidad de Baja California-México. Magíster en Educación, Especialista en Educación con énfasis en Evaluación Educativa, Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

3 Magíster en Administración y Planificación Educativa, Especialista en Educación Personalizada, Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: jose.chacon@uptc.edu.co

4 Magíster (C) en Didáctica de la Matemática para la Educación Básica, Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: luis.fonseca10@uptc.edu.co

RESUMEN

En la investigación se analizan las diferencias en los resultados de las pruebas Saber Pro de los estudiantes en el año 2015 de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en matemáticas, humanidades y Lengua castellana, de modalidad a distancia, con apoyo virtual de la Facultad de Estudios a Distancia. Teniendo como soporte las bases de datos de los resultados de las pruebas del programa, desde el sistema del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, se operó con los puntajes numéricos, el nombre de la carrera, la modalidad y el programa. Se evidencia que no existen brechas significativas en los resultados de los módulos de Componentes Genéricos, puesto que en la mayoría de módulos se está por encima del promedio del grupo de referencia Educación y por debajo del promedio Nacional. Se constataron las diferencias entre los resultados de los estudiantes del programa, según los módulos establecidos; se vio que se hace necesario reformular a través de estrategias Pedagógicas, Metodológicas y Didácticas en la formación de los Licenciados en Educación Básica, con miras a fortalecer las competencias relacionadas con el Enseñar, Evaluar y Formar, propias de los Licenciados, de manera que el programa profesional, en el campo de la educación, pueda mejorar en el proceso de preparación por parte de los estudiantes.

Palabras claves: Pruebas Estandarizadas, Educación Básica, Pruebas Saber Pro.

ABSTRACT

The research analyzes the differences in the results of the Saber Pro tests of the students in 2015 of the Bachelor of Basic Education with emphasis on mathematics, humanities and Spanish language of distance modality with virtual support of the Faculty of Studies to Distance. Having as support the databases of the results of the program tests, from the ICFES system and was operated with the numerical scores, the name of the race, the modality and the program. It is evident that there are no significant gaps in the results of the Generic Components modules since in most modules it is above the average of the Education reference group and below the National average. The differences between the results of the students of the program were verified according to the established modules as well as it is necessary to reformulate through Pedagogical, Methodological and Didactic strategies in the training of the Graduates in Basic Education, with a view to strengthening the competences related to Teach, Evaluate and Train own of the Graduates so that the professional program in the field of education can improve in the process of preparation by the students

Keywords: Standardized Testing, Basic Education, Saber Pro Tests.

RESUMO

A pesquisa analisa as diferenças nos resultados dos testes Saber Pro dos alunos em 2015 do Bacharelado em Educação Básica com ênfase em matemática, humanidades e língua espanhola da modalidade a distância com apoio virtual da Faculdade de Distância Tendo como suporte as bases de dados dos resultados dos testes do programa, do sistema ICFES e foi operado com as pontuações numéricas, o nome da prova, a modalidade e o programa. É evidente que não há lacunas significativas nos resultados dos módulos de Componentes Genéricos, pois na maioria dos módulos está acima da média do grupo de referência de Educação e abaixo da média Nacional. As diferenças entre os resultados dos alunos do programa foram verificadas de acordo com os módulos estabelecidos, bem como é necessário reformular através de estratégias pedagógicas, metodológicas e didáticas na formação dos graduados em Educação Básica, com vista a reforçar as competências relacionadas com Ensinar, avaliar e treinar próprio dos graduados para que o programa profissional no campo da educação possa melhorar no processo de preparação pelos alunos.

Palavras-chave: Testes Padronizados, Educação Básica, Saber Pro Tests

INTRODUCCIÓN

El objetivo del análisis de la disertación es hacer seguimiento al grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes del programa, proporcionar información acerca de las debilidades y fortalezas, para planear acciones de mejoramiento con la participación de todos los actores educativos, donde se pueden cualificar los procesos Institucionales, tomar decisiones en lo relativo a las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas utilizadas para la mejora de los procesos académicos.

El análisis está estructurado en primer lugar en las competencias genéricas, por niveles de desempeños y Quintiles. En los casos donde es posible se comparan los puntajes o promedios. En segundo lugar, se hace un análisis por módulos específicos al grupo de referencia. En el caso de del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, el grupo de referencia es Educación y tiene tres módulos específicos que son: Enseñar, Evaluar y Formar.

Se presentan las características conceptuales de los niveles de desempeño de cada una de las pruebas genéricas y los módulos específicos de Educación que facilitarán la interpretación de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Este análisis suscita el debate para que, en conjunto con la comunidad educativa, se formulen estrategias para mejorar los resultados de las pruebas SABER PRO y por ende la calidad de los futuros profesionales de la educación en Colombia.

I. LOS PROPÓSITOS Y USOS DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS.

En la implementación, reforma o contra-reforma de un sistema de evaluación, es preciso definir cuál será el propósito del sistema de evaluación y para qué se usarán sus resultados. Se debe analizar si el sistema nacional de evaluación será: de carácter diagnóstico y de certificación de los logros educativos de los estudiantes.

Tabla N° 1. Propósitos de los resultados de las evaluaciones estandarizadas

PROPÓSITOS	BREVE DESCRIPCIÓN
1. Evaluaciones para la certificación de los aprendizajes de los estudiantes	Un sistema de evaluación para certificar los aprendizajes de los estudiantes, a través de exámenes nacionales de alta calidad técnica, tiene ventajas asociadas a la transparencia y responsabilidad por los resultados. Implica algunos requerimientos que son costosos.
2. Evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo	Un sistema de evaluación de tipo formativo y sin consecuencias directas para los estudiantes, tiene ventajas en términos de costos, posibilidades de diseño y de establecimiento de estándares altos, y aporte a una cultura de evaluación. El principal problema de estas evaluaciones es que pueden carecer de impacto si no se toman algunas acciones complementarias.
3. Uso de las evaluaciones para establecer incentivos	Además de las opciones examinadas, existen políticas de evaluaciones estandarizadas dirigidas a establecer incentivos económicos en función de los resultados o a propiciar un mercado competitivo entre las escuelas. Estos enfoques de uso de la evaluación a veces se constituyen, con o sin intención deliberada, en un mecanismo por el cual el Estado renuncia a su responsabilidad por los resultados del sistema educativo.
4. Criterios básicos para la divulgación y uso de los resultados	La responsabilidad por los resultados debe ser compartida por diversos actores. Todo proceso de aprendizaje requiere de una adecuada combinación entre las exigencias y los apoyos a las escuelas y a los docentes. Es inapropiado utilizar los resultados de las pruebas estandarizadas como indicador principal de la calidad del trabajo del docente o de la escuela.
5. Advertencias sobre la comparación de resultados entre escuelas	Aunque los resultados de pruebas estandarizadas no dan cuenta en forma exhaustiva de la calidad educativa de una escuela, sí aportan información relevante de los niveles de desempeño alcanzados. Para que la comparación entre los niveles de desempeño de los estudiantes sea apropiada, se deben considerar sus condiciones sociales de origen. Las comparaciones entre escuelas deben considerar la diferencia entre medir el “logro educativo” y medir el “aprendizaje”.
6. Itinerario para la toma de decisiones	¿Para qué se quiere evaluar? ¿Quiénes usarán los resultados y con qué propósitos? ¿Qué se espera saber que no se sepa ya? ¿Cuáles serán las unidades de análisis para el reporte de resultados: estudiantes individuales, grupo de clase/maestros, escuelas, tipos de escuela, entidades subnacionales, sistema educativo? ¿Qué grados y qué disciplinas es importante evaluar? ¿Cada cuánto tiempo es necesario y adecuado realizar las evaluaciones?.

Elaboración: Autor. Fuente: Información recabada de Ravela & Arregui et al. (2008).

El sistema de evaluación que se diseña ha de ser a largo plazo pues, con ayuda de los recursos de los Ministerios de Educación, han de consolidar los planes y proyectos de mediano y largo alcance. No solo se han de destinar recursos a recoger los resultados de los años anteriores si no se hace un análisis y se da a conocer y se convierte en un insumo del sistema de evaluación para concadenar y articular los actores del sistema educativo y mejorar los resultados y garantizar la calidad de la educación en los diferentes niveles de educación.

II. CONSTITUCIÓN DE LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN

Para llevar adelante una política apropiada de evaluación de logros educativos o aprendizajes, es necesario contar con Unidades de Evaluación, con las capacidades y los recursos adecuados que implica este complejo emprendimiento.

Tabla N° 2. Organización de las unidades de Evaluación

UNIDAD	BREVE DESCRIPCIÓN
La puesta en marcha de un sistema de evaluación serio requiere de un tiempo mínimo, entre dos y tres años.	Discusión, definición y difusión pública de los propósitos del sistema de evaluación, del tipo de consecuencias, de los usos esperados y de qué debe ser evaluado.
Las Unidades de Evaluación necesitan tener una cierta estabilidad en el tiempo de sus elencos técnicos.	El desarrollo de un sistema de evaluación requiere de una planificación a 10 o 15 años. Si los equipos técnicos cambian con frecuencia, se desperdicia el conocimiento y la experiencia acumulada en un área compleja y se desacreditan los procesos de evaluación ante la sociedad y los educadores.
Las Unidades de Evaluación necesitan tener independencia para reportar los resultados de su trabajo.	Al igual que en el caso de las Unidades de Estadísticas sociales y económicas, las unidades que realizan las acciones de evaluación y la divulgación de los correspondientes resultados, no deben depender de los tiempos e intereses político- partidarios.
Una institucionalidad sólida requiere de órganos de gobierno y de asesoría técnica independientes y plurales, y de un presupuesto apropiado y plazas de trabajo que garanticen la operación de la unidad con la calidad técnica requerida.	La independencia de la Unidad de Evaluación no debe dar lugar a su desvinculación de la política educativa. Por el contrario, la evaluación debe responder a un proyecto político-educativo, con amplio respaldo, y debe mantener una estrecha relación con otras áreas claves de la política educativa como la formación docente, el desarrollo curricular, el planeamiento y formulación de proyectos, la evaluación de programas y la investigación.
Evaluar bien requiere inversión.	Más vale no hacer ninguna evaluación, que hacer una evaluación mala o deficiente. Esto debe ser tenido en cuenta al tomar las decisiones acerca del Plan de Evaluación.

Elaboración: Autor. Fuente: información recabada de Ravela & Arregui et al. (2008)

Los costos de las evaluaciones son relativamente bajos cuando se los compara con los presupuestos nacionales y con las inversiones alternativas. Pero cualquier inversión en evaluación, alta o baja, es inútil, si no se hace uso de los resultados. El diseño del plan de evaluación debe proyectarse a largo plazo, para garantizar la estabilidad y el progreso del plan y de los resultados que generan las evaluaciones y desde ahí generar planes de mejora continua, articulados al sistema de evaluación y al proceso de evaluación.

III. DESAFÍOS DE CALIDAD TÉCNICA DE LAS EVALUACIONES

Una vez se han establecido las políticas y los sistemas de evaluación de los sistemas educativos, surgen desafíos y retos que han de hacer los actores del acto educativo, con fines de avanzar por el camino de la evaluación de proceso y resultados para seguir mejorando. Se conjugan 10 desafíos y 10 recomendaciones, para acrecentarla, para garantizar la calidad de la educación de América Latina.

Tabla N° 3. Desafíos de la calidad de la evaluación

DESAFÍOS	BREVE DESCRIPCIÓN
1. Elaborar un referente o marco conceptual que defina con precisión los conocimientos y desempeños que son considerados apropiados, al finalizar el grado o ciclo educativo que será evaluado.	Si bien esta construcción exige antes que nada un debate y decisiones de carácter político, las definiciones tomadas en dicho terreno deben luego ser adecuadamente traducidas en especificaciones y estándares de carácter técnico.
2. Incluir en las pruebas actividades con diversos grados de complejidad.	Las actividades deben poseer una serie de propiedades psicométricas que es necesario garantizar y cuyo control requiere pruebas piloto y análisis cuidadoso.
3. Conformar las pruebas a partir de la apropiada integración de las actividades en bloques y cuadernillos.	Este es un desafío técnico importante y complejo, que requiere de conocimientos especializados y experiencia.
4. Definir los “puntos de corte” que establecen los límites entre niveles de desempeño en una prueba.	Un rendimiento aceptable no puede ser establecido automáticamente como equivalente al 51% o más del máximo posible en una prueba.
5. Diseñar muestras apropiadas a los propósitos de la evaluación.	Esto tiene por objeto evitar operaciones más grandes y costosas de las estrictamente necesarias y que, al mismo tiempo, tengan un nivel de precisión adecuado.
6. Definir cómo se equiparán las evaluaciones.	La equiparación de las evaluaciones se refiere a la metodología mediante la cual los resultados de pruebas aplicadas en distintos años se hacen comparables.
7. Construir datos longitudinales que permitan apreciar la evolución en el tiempo de los aprendizajes de un mismo conjunto de estudiantes.	Este tipo de datos, que exigen más de una medición en el tiempo, es el que evalúa el “aprendizaje”, entendido como cambio, y el que mejor permite establecer cuáles son los procesos propiamente escolares que tienen influencia sobre el mismo.

DESAFÍOS	BREVE DESCRIPCIÓN
8. Establecer mecanismos de control del cumplimiento de las condiciones estandarizadas que deben regir durante la aplicación de las pruebas.	El cumplimiento de las condiciones de aplicación de las pruebas involucra aspectos técnicos complejos y muchas veces descuidados; sin embargo, son fundamentales para que la información sea confiable y comparable.
9. Combinar las evaluaciones con estudios cualitativos.	Es importante combinar las evaluaciones nacionales estandarizadas, que ofrecen una mirada sobre el conjunto del sistema, con la realización de estudios cualitativos que permitan profundizar en los procesos escolares y los procesos que ocurren en las aulas.
10. La necesaria transparencia.	Sobre todos los procesos técnicos, debe existir información transparente y accesible. Es necesario dar un especial énfasis a la documentación de los procedimientos técnicos seguidos.

Elaboración: Autor. Fuente: información recabada de Ravela & Arregui et al. (2008)

Los desafíos que se han presentado anteriormente, que provienen por expuesto Ravela & Arregui et al. (2008) desde el PREAL, permiten evidenciar que el compromiso es de todos los actores del proceso educativo y que, conociendo los retos que genera la innovación de la evaluación, lleva a un nuevo paradigma educativo y empieza a generar cultura para las evaluaciones de proceso y de resultado, desde y para el contexto, con reservas de las pruebas nacionales e internacionales, que generan medición, escala y pretenden comparar, y en ocasiones discriminar y descalificar, a los protagonistas del acto educativo.

En el documento N° 40 del PREAL, se evidencia una serie de recomendaciones para los sistemas educativos de la región, en aras de fortalecer los sistemas de evaluación de los estudiantes, no solo desde las políticas públicas y de Estado, que direccionan la mirada solo a los resultados

de las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, también se ha de pensar en las evaluaciones de proceso y en el compromiso de todos los responsables del acto educativo, evitando culpabilizar a actores en especial. Ante todo, se requiere de un diálogo incorporado a la organización cooperada entre Estado y cada diseño educativo, de inversión económica y del capital humano, para alcanzar los propósitos de los sistemas de evaluación.

Los sistemas educativos de América Latina, han de ampliar de manera progresiva las áreas de evaluación, no solo matemáticas y/o Lenguaje, sino también en aras de consolidar la formación ciudadana. Se ha de pensar en la evaluación de progreso y no solo en la de resultados y logros, como objeto de medición y comparación, para tomar decisiones a raíz de las pruebas estandarizadas; se puede constatar en las recomendaciones que expone Ravela & Arregui et al. (2008).

Tabla N° 4 Recomendaciones de las evaluaciones para América Latina

RECOMENDACIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN
1. La evaluación debe concebirse como un elemento articulado en un conjunto más amplio de acciones y políticas educativas.	La evaluación por sí misma no produce mejoras. Deben existir articulaciones estables entre el área de evaluación y las áreas de desarrollo curricular, formación docente, investigación, diseño de políticas, comunicación y prensa, entre otros.
2. La evaluación debe contemplar un proceso de reflexión colectiva sobre el estado de la educación y los caminos para mejorarla.	El primer paso para ello es la consulta y el debate públicos acerca de qué deben aprender los estudiantes y acerca de los propósitos y consecuencias de la evaluación; es fundamental la discusión pública constructiva a partir de los resultados, con el fin de encarar las insuficiencias e inequidades en el acceso al conocimiento.
3. La evaluación debe estar al servicio del desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por la educación como bien público.	Debe promover el compromiso con la educación de todos los actores, cada uno según su lugar y ámbito de acción. Por este motivo, debe evitarse utilizar la evaluación para culpabilizar a actores específicos por los problemas detectados.
4. Los sistemas de evaluación de la región necesitan ampliar progresivamente el abanico de fines educativos que son objeto de ponderación.	Es importante, en este sentido, incluir a la formación ciudadana, otras disciplinas además de Lenguaje y Matemática, así como un espectro más amplio de competencias y capacidades.
5. Los sistemas de evaluación de la región deberían progresivamente diseñar evaluaciones de progreso de los estudiantes.	Dado que son las que pueden aportar mayor información acerca del impacto de las políticas educativas, de las acciones de las escuelas y de las prácticas de enseñanza, en los aprendizajes de los y las estudiantes.
6. Un sistema de evaluación es un proyecto de largo plazo, por lo que requiere de un compromiso del Estado y de una planificación cuidadosa del diseño del sistema.	Ello exige tomar decisiones acerca de los fines, las consecuencias, los aspectos a evaluar, las áreas y los grados, y la periodicidad de las evaluaciones, entre otras cosas. Todo ello exige tiempo, por lo que no es conveniente pretender la implementación de sistemas de evaluación en plazos reducidos.
7. Un buen sistema de evaluación requiere inversión.	Principalmente en la conformación de equipos humanos calificados, así como recursos económicos suficientes para una adecuada implementación de todos los procesos implicados.
8. El sistema de evaluación debe sustentarse en una actitud firme de transparencia.	En relación a los resultados y de rendición de cuentas a la sociedad.
9. Los ministerios de educación deben asumir un compromiso serio y consistente con los resultados de la evaluación.	Lo cual implica promover el diálogo acerca de los problemas detectados y los modos de enfrentarlos, diseñar líneas de acción apropiadas para resolver los problemas e invertir los recursos necesarios para llevarlas adelante.
10. Los sistemas de evaluación deben ser objeto de evaluación periódica.	Con el fin de analizar la calidad técnica de la información que producen y su relevancia para diversos actores educativos y sociales.

Elaboración: Autor Fuente: información recabada de Ravela & Arregui et al (2008)

Las evaluaciones se han de considerar consecuentes con el proceso epistemológico del acto educativo, de acuerdo con el contexto y en aras de construir el tejido académico y social. Las evaluaciones en sí mismo no indican si se puede avanzar o retroceder, pero si están articuladas con el currículo, la investigación, la formación permanente de los docentes, conlleva a forjar acciones consecuentes de la evaluación y la realidad educativa en aras de la construcción de conocimiento. La evaluación debe trascender las barreras de la individualidad y se ha de trabajar también de manera colectiva para revisar el estado de la educación y fijar caminos de mejora del proceso educativo y evitar culpabilizar a actores en especial, puesto que es responsabilidad de todos.

IV. MATERIALES Y MÉTODOS

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque mixto no experimental de tipo descriptivo, puesto que da cuenta de los resultados de las pruebas PRO de los estudiantes en el año 2015. En la tabla N° 5 se describe la muestra seleccionada, la cual contó con la participación de estudiantes matriculados de noveno y décimo semestre de la Licenciatura, población heterogénea compuesta por jóvenes entre 18 y 25 años, siendo en un gran porcentaje mujeres, provenientes de diferentes regiones del país.

Tabla N° 5. Muestra en función del género de los estudiantes participantes

GÉNERO	MUESTRA	PORCENTAJE
Femenino	107	76%
Masculino	33	24%
TOTAL	140	100%

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

La población objeto de estudio fueron 140 estudiantes de los Centros Regionales de Educación a Distancia (Tunja, Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá y Bogotá) que presentaron dichas pruebas. Una vez caracterizado el grupo, se evidencia que la mayoría de estudiantes son de sexo femenino con un 76% del total por encima del grupo de sexo masculino con un 24%, lo que indica que la mayoría de estudiantes en el grupo de estudio son de sexo femenino.

Las pruebas Saber PRO la pueden presentar los estudiantes que hayan aprobado por lo menos el 75% de los créditos

académicos del programa, para el caso objeto de estudio son un requisito para obtener el título profesional desde la promulgación de la ley 1324 de 2009, el cual a su vez cambio el nombre de la prueba a Saber PRO. En los años anteriores solo se aplicaba a algunas carreras profesionales y algunas tecnológicas. Los exámenes son diseñados y realizados por el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES y cuyo objetivo es conocer cómo está el nivel de calidad de la educación en las universidades de Colombia.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta un análisis estadístico descriptivo de las pruebas que presentaron los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el año 2014. El análisis versa en dos sentidos en la misma dirección: por una parte, se presenta y analiza los resultados de las Competencias Genéricas evaluadas en el año 2011 y, por otra parte, se muestra y

estudia las derivaciones de los resultados de los módulos específicos en educación para el mismo año.

Resultados y análisis de las Competencias Genéricas. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2015, fueron objeto de evaluación homogénea y estándar en las siguientes competencias: competencias Ciudadanas, Comunicación escrita, Inglés, Lectura Crítica, Razonamiento cuantitativo. Los resultados y análisis se evidencian en las tablas y gráficas subsiguientes.

Tabla N° 6. Quintil Comunicación Escrita

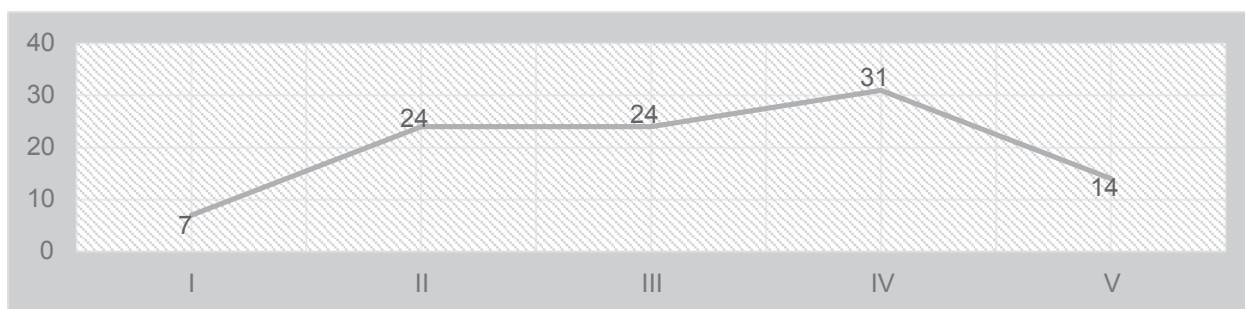
QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	11	7	7	7
II	33	24	24	31
III	33	24	24	55
IV	43	31	31	86
V	20	14	14	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 6 se presenta la clasificación de los estudiantes, de acuerdo al quintil dentro del grupo de referencia Educación. Se observa que el 55% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas,

Humanidades y Lengua Castellana, hacen parte del 60% de los estudiantes con menores puntajes dentro del grupo de referencia, el 45% restante hace parte del 40% con mayores puntajes.

Gráfica N° 1. Quintil Comunicación Escrita



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 1 se observa que el 7% de los estudiantes del programa están ubicados en los quintiles I; así mismo en los quintiles II y III se presenta una homogeneidad en los promedios alcanzados por los estudiantes correspondiente a un 48%, lo que permite apreciar que el 55% de los alum-

nos presentan menores puntajes en el módulo de Comunicación Escrita, mientras el 31% se concentran en el Quintil IV y el 14% en el Quintil V. Se estima que el 45% de los estudiantes alcanzaron los mayores puntajes en dicho módulo.

Tabla N° 7. Niveles de Desempeño Comunicación Escrita

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
N1	1	1	1	1
N2	1	1	1	2
N3	14	10	10	12
N4	58	41	41	53
N5	54	39	39	92
N6	13	8	8	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

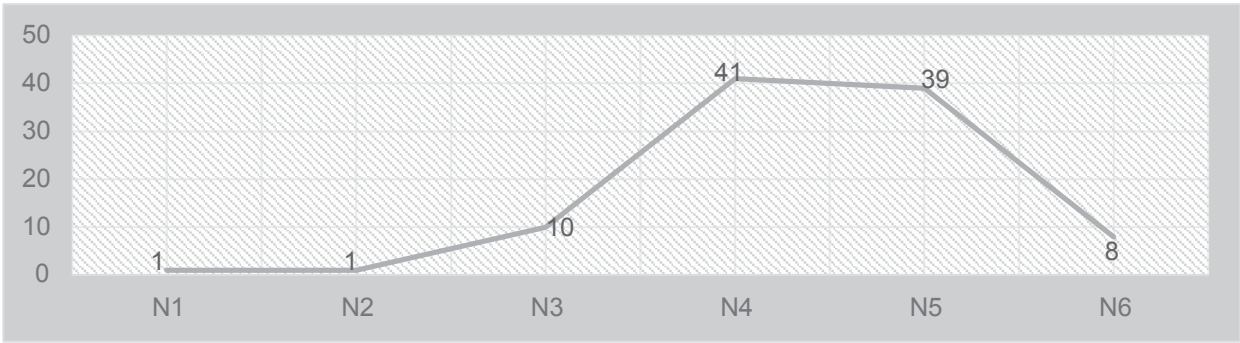
Los desempeños en comunicación escrita se clasifican en 6 niveles acumulativos y jerárquicos. En la tabla dos se muestran los porcentajes de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, pertenecientes a cada nivel. En el nivel 1 se encuentra el 1%; es decir, que los estudiantes en este nivel pueden presentar problemas en el

manejo de las convenciones (errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras). En el nivel 2 está el 1% que supera el nivel 1 pero pueden presentar ideas incoherentes o se presentan desarticuladamente. En el nivel 3 está el 10% que superaron los niveles 1 y 2, pero en el escrito se pueden encontrar problemas en el manejo del lenguaje. En el nivel 4 está el 41% que superaron los niveles anteriores,

pero en el texto no se parecía una progresión temática, su organización no es completamente efectiva. En el nivel 5 está el 39% que se caracteriza porque en este nivel el texto alcanza unidad por medio de la progresión temática, se logra encadenar

o relacionar efectivamente las ideas. En el nivel 6 está el 8%, es decir, que el estudiante ubicado en este nivel expresa con claridad las ideas y hay un uso correcto de las expresiones que permiten conectarlas.

Gráfica N° 2. Niveles de Desempeño Comunicación Escrita



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 2 se puede observar que hay una poca concentración de porcentaje de estudiantes en los niveles 1, 2 y 3. De igual forma la mayor concentración de porcentajes de estudiantes están localizados en los niveles 4 y 5, evidenciándose una poca

concentración de porcentaje de estudiantes en el nivel 6; sin embargo, con relación a los resultados del año anterior en este módulo, se aprecia una mejora en estos niveles de desempeño. En los niveles 7 y 8 no existen estudiantes concentrados.

Tabla N° 8. Quintil Razonamiento Cuantitativo

QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	21	15	15	15
II	28	20	20	35
III	25	18	18	53
IV	40	28	28	81
V	26	19	19	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

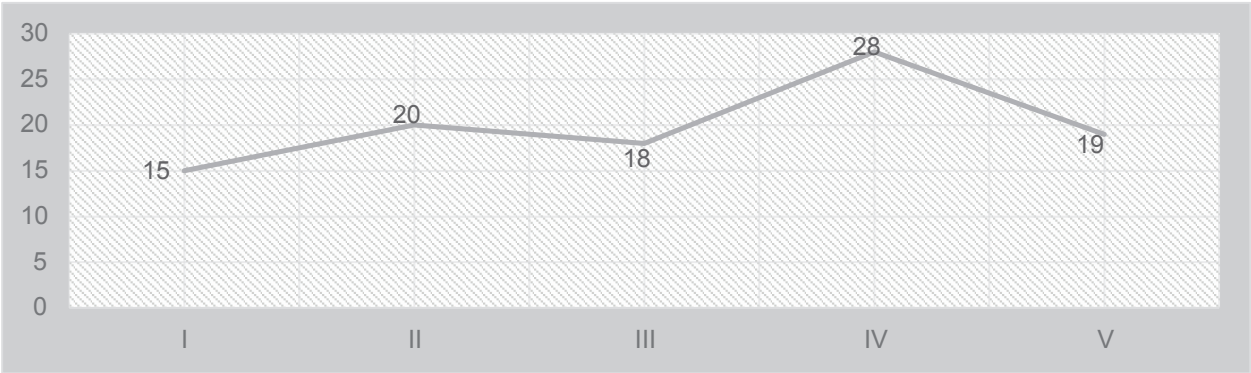
En la tabla 8 se observa que el 53 % de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, hacen parte del 60% de los estu-

diantes con menores puntajes, dentro del grupo de referencia Educación. Es decir, entre otras, presentan dificultad para comprender y manipular información ofrecida en diversos formatos, plantear estrategias

adecuadas para resolver un problema, utilizar estrategias matemáticas para dar solución a un problema. El 47% restante

hace parte del 40% de los estudiantes con puntajes más altos dentro del grupo de referencia Educación.

Gráfica N° 3. Quintil Razonamiento Cuantitativo



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 3 se aprecia que el 15% de los estudiantes del programa se ubicaron en el quintil I en el módulo de Razonamiento Cuantitativo, el 20% en el quintil II y el 18% en el quintil III; lo que muestra que el 53% de los estudiantes obtuvieron puntajes

menores en dicha prueba. El 28% de los estudiantes se concentraron en el quintil IV y un 19% en el quintil V, evidenciándose que el 47% de los estudiantes obtuvieron los mayores puntajes en dicho módulo.

Tabla N° 9. Niveles de Desempeño Razonamiento Cuantitativo

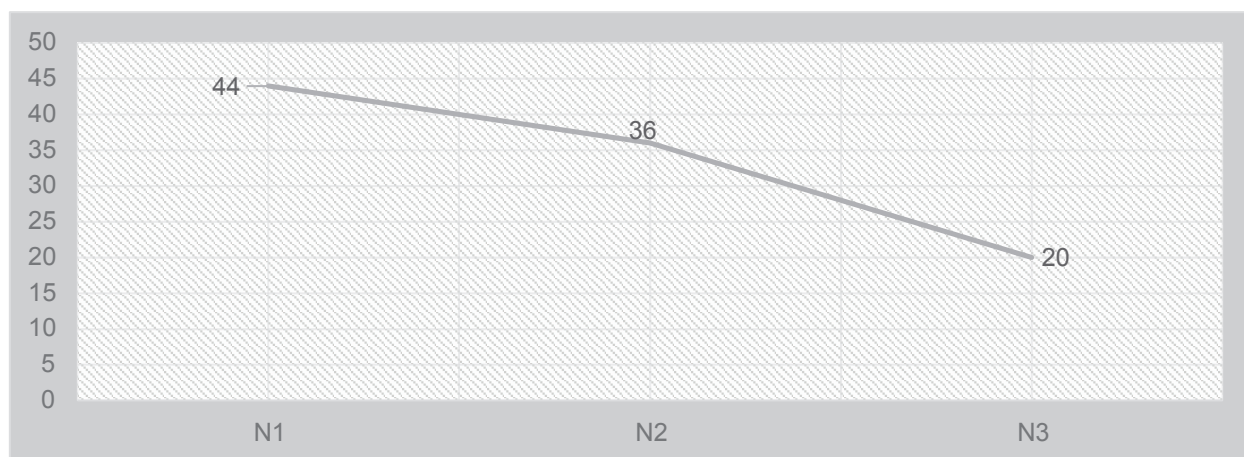
NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
N1	62	44	44	44
N2	50	36	36	80
N3	28	20	20	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 9 se observa que el 44% de los estudiantes están concentrados en nivel 1, es decir, que no alcanzan el nivel 2. El 36% de los estudiantes se encuentran concentrados en el nivel 2, donde el estudiante comprende problemas de situaciones o contextos cotidianos, hace uso de conceptos y aplicación directa de las operaciones aritméticas, define estrategias y métodos

que le permiten evaluar la formulación de un problema; así mismo, un 20% se encuentran ubicados en el nivel 3, donde el estudiante tiene la capacidad para comparar, inferir, transformar y validar información presentada de diferentes maneras, reconoce y aplica conceptos matemáticos a nivel general.

Gráfica N° 4. Niveles de Desempeño Razonamiento Cuantitativo



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 4 se puede apreciar que el mayor porcentaje de estudiantes están ubicados en el nivel 1 y 2, lo que corresponde 80% y tan solo el 20% presentan

los mejores puntajes ya que alcanzan el nivel 3; lo ideal es que los estudiantes se encuentren ubicados en un alto porcentaje en los niveles 2 y 3.

Tabla N° 10. Quintil Lectura Crítica

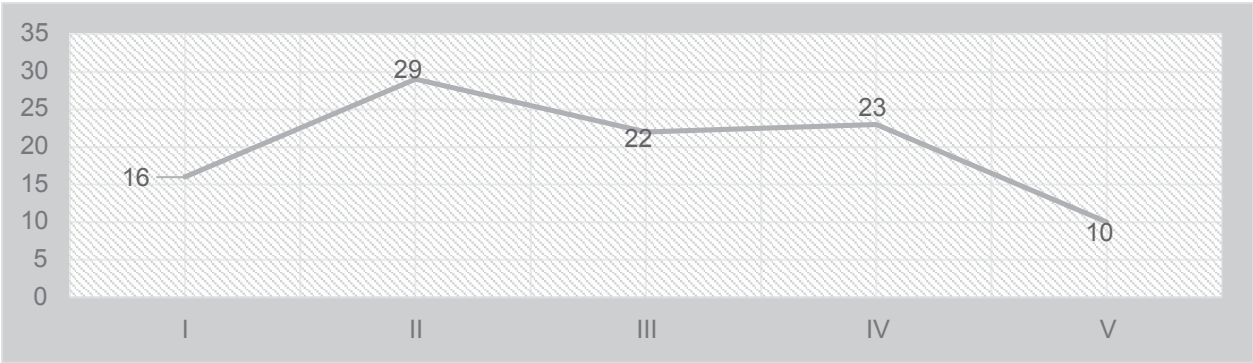
QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	23	16	16	16
II	40	29	29	45
III	31	22	22	67
IV	32	23	23	90
V	14	10	10	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 10 se observa que el 67% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, hacen parte del 60% de los estudiantes con los puntajes más bajos dentro del grupo de referencia. Es decir, que presentan dificultades para ubicar in-

formación sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información; reconocer la relación de un texto con otros textos. El 33% hacen parte del 40% de los estudiantes con mayores puntajes dentro del grupo de referencia Educación.

Gráfica N° 5. Quintil Lectura Crítica



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 5 se aprecia que el 16% de los estudiantes del programa se ubican en el quintil I, el 29% en el quintil II y el 22% en el quintil III; lo que indica que el 67% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, obtuvieron los menores des-

empeños en el módulo de Lectura Crítica. De igual manera, el 23% de los estudiantes se encuentran concentrados en el quintil IV, y el 10% de ellos en el quintil V. Lo que permite evidenciar que solo el 33% de los estudiantes presentan los mayores puntajes en dicho módulo.

Tabla N° 11. Niveles de Desempeño Lectura Crítica

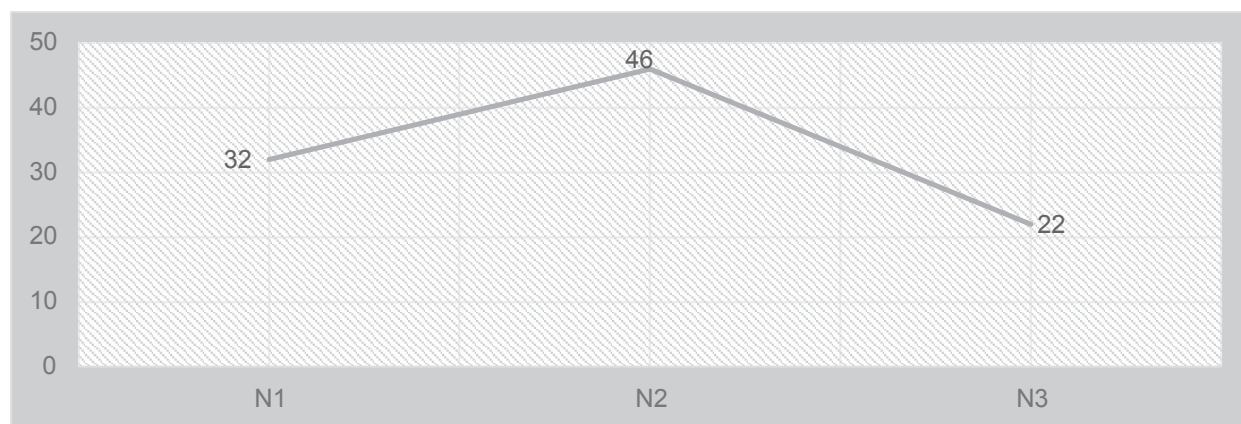
NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
N1	45	32	32	32
N2	65	46	46	78
N3	30	22	22	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 11 se observa que el 32% de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel 1; es decir, que el estudiante en este nivel no identifica ni entiende contenidos explícitos de un texto. Así mismo, el 46% de los estudiantes están concentrados en el nivel 2; es decir, que el estudiante reconoce estrategias discursivas de un texto, reconoce el propósito de enunciados

específicos en el texto, identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. De igual forma, el 22% de los estudiantes están ubicados en el nivel 3; es decir, que además de lograr el nivel precedente, establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este.

Gráfica N° 6. Niveles de Desempeño Lectura Crítica



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 6 se puede observar que el 32% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, alcanzan el nivel 1, el

46% el nivel 2 y tan solo el 22% el nivel 3. De igual forma, es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes que presentaron dicha prueba alcanzan resultados altos.

Tabla N° 12. Quintil Competencias Ciudadanas

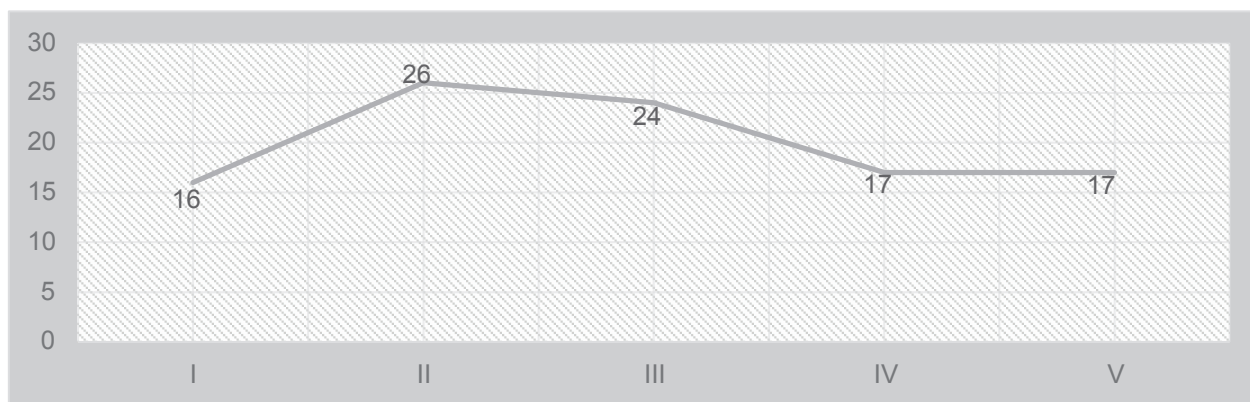
QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	22	16	16	16
II	36	26	26	42
III	34	24	24	66
IV	24	17	17	83
V	24	17	17	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 12 se observa que el 66% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, hacen parte del 60% de los estudiantes con puntajes más bajos den-

tro del grupo de referencia educación. Es decir, entre otras, tiene dificultades para identificar las características básicas de los derechos y deberes de la constitución política de Colombia.

Gráfica N° 7. Quintil Competencias Ciudadanas



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 7 se observa que el 16% de los estudiantes del programa alcanzan el quintil 1, el 26% de ellos el quintil 2 y el 24% el quintil 3; lo que evidencia que el 66% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, tienen bajos desempe-

ños en el módulo de competencias Ciudadanas. De igual forma, se puede apreciar que en los quintiles IV y V se presenta una uniformidad en los promedios; cada uno con el 17%, lo que permite apreciar que el 34% de los estudiantes alcanzan buenos desempeños en dicho módulo.

Tabla N° 13. Quintil Inglés

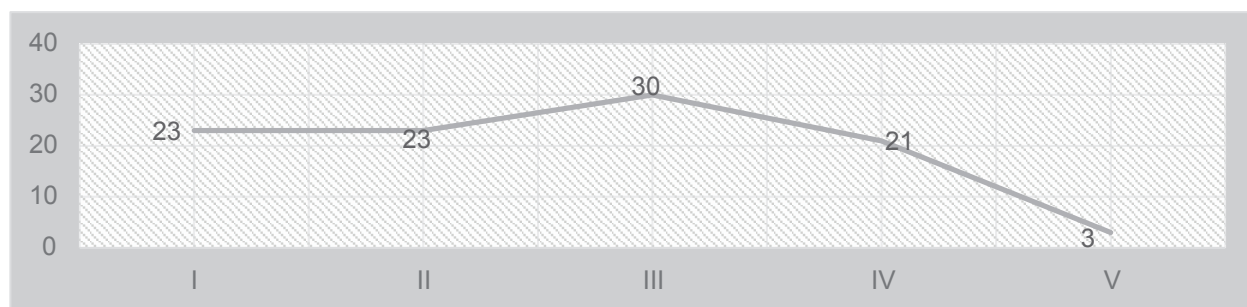
QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	32	23	23	23
II	32	23	23	46
III	42	30	30	76
IV	30	21	21	97
V	4	3	3	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 13 se muestra que el 76% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica hacen parte del 60% de los estudiantes con puntajes más bajos, dentro del grupo de referencia

Educación. El 24% restante hace parte del 40% de los estudiantes con puntajes más altos, dentro del grupo de referencia Educación.

Gráfica N° 8. Quintil Inglés



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

La gráfica 8 permite evidenciar que en los quintiles I y II se presenta una uniformidad en los porcentajes de los estudiantes que presentaron dicha prueba, cada uno con el 23%; en el quintil III se concentran el 30%, lo que permite deducir que un 76% de los estudiantes presentan los puntajes

más bajos en el módulo de Inglés. De igual forma se observa que el 21% de los estudiantes se concentran en el quintil IV y solo el 3% en el quintil V. Se aprecia que el 24% de los estudiantes que presentaron la prueba obtuvieron los mayores puntajes en el módulo de Inglés.

Tabla N° 14. Nivel de Desempeño Inglés

NIVEL DE DES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
A-	32	23	23	23
A1	74	53	53	76
A2	30	21	21	97
B1	3	2	2	99
B+	1	1	1	100%
B2	0	0	0	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

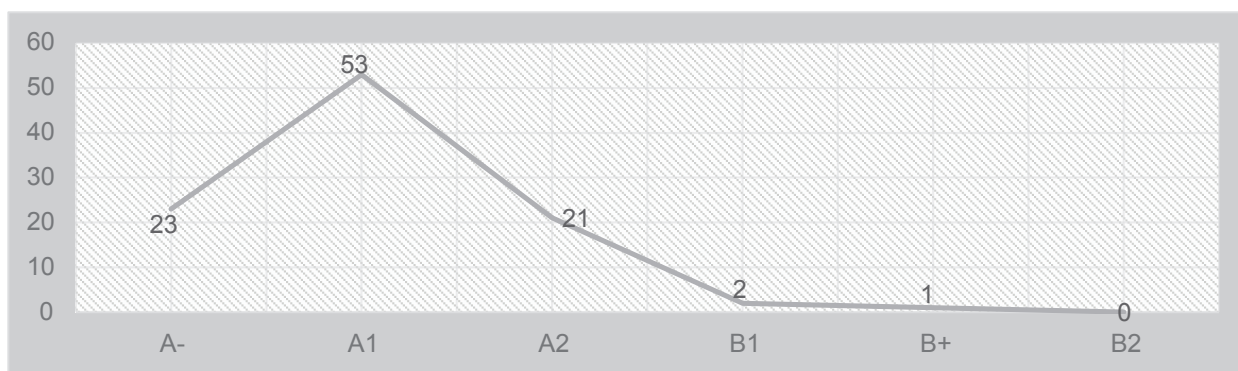
La tabla 14 muestra que el 23% de los estudiantes se encuentran en el nivel A-. Esta clasificación indica que no alcanzan el nivel A1; el 53% se encuentran concentrados en el nivel A1, en donde los estudiantes son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. En el nivel A2 se encuentra el

21% de los estudiantes; en este nivel el estudiante usa información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones entre otros, sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas, sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno. En el nivel B1 se encuentra el 2% de los estudiantes, aquí son capaces de producir textos sencillos y coherentes

sobre temas que le son familiares, pueden describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus

planes. En el nivel B+ se encuentra el 1% de los estudiantes; este nivel está por encima del B1 y se aproxima al B2. En el nivel B2 no hay estudiantes ubicados.

Gráfica N° 9. Nivel de Desempeño Inglés



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 9 se aprecia la concentración de porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles; se evidencia que el 23% alcanzan el nivel A-, el 53% el nivel A1, el 21% en el nivel A2, el 2% en el nivel B1, el

1% en el nivel B+ y el 0% en el nivel B2, la mayoría de ellos se encuentran ubicados en los niveles A-, A1 y A2; de igual manera se aprecia que hay muy pocos que alcanzan niveles superiores a los relacionados.

Tabla N° 15. Análisis Comparativo Competencias Genéricas

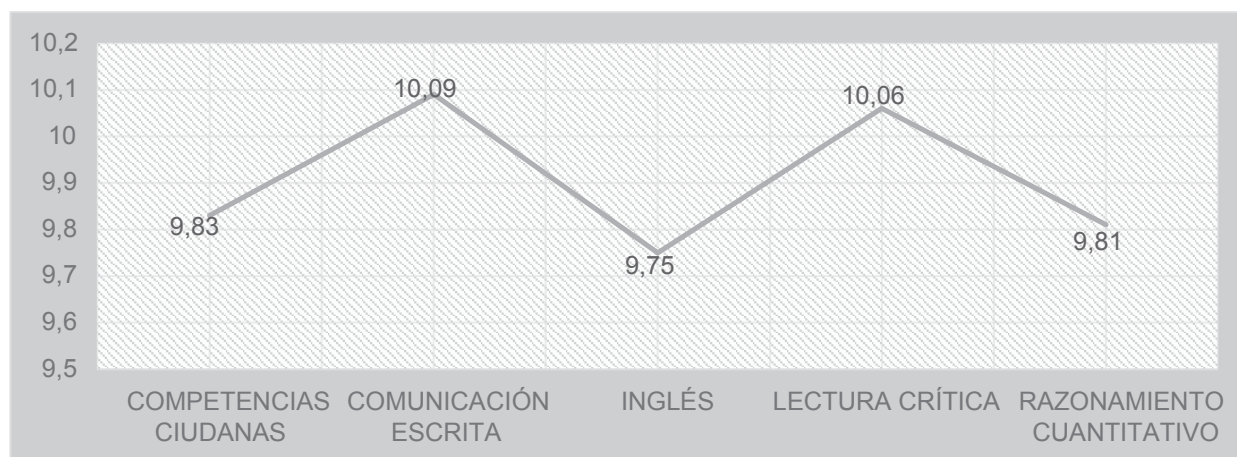
COMPETENCIAS GENÉRICAS	PROMEDIO
COMPETENCIAS CIUDANAS	9,83
COMUNICACIÓN ESCRITA	10,09
INGLÉS	9,75
LECTURA CRÍTICA	10,06
RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	9,81

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 15 se pueden apreciar los promedios consolidados por módulos de competencias genéricas. Se destaca, en primer lugar, el módulo de Comunicación escrita con 10.09, seguido del módulo de

Lectura Crítica con 10,06, le sigue en su orden el módulo de Competencias Ciudadanas con 9,83, de igual manera el módulo de razonamiento Cuantitativo con 9,81 y finalmente el módulo de inglés con 9,75.

Gráfica N° 10. Análisis Comparativo Competencias Genéricas



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 10 se puede apreciar el comportamiento de los promedios de cada uno de los módulos de Competencias Genéricas, donde se destacan la Comunicación Escrita y Lectura Crítica por encima de los demás módulos con 10,09% y el 10,06%

respectivamente, seguidos de los módulos de Competencias Ciudadanas con el 9,83%, módulo de Razonamiento Cuantitativo con el 9,81% y finalmente el módulo de inglés con el 9,75%.

Tabla N° 16. Comparación Programa, Grupo de referencia y Nacional 2015

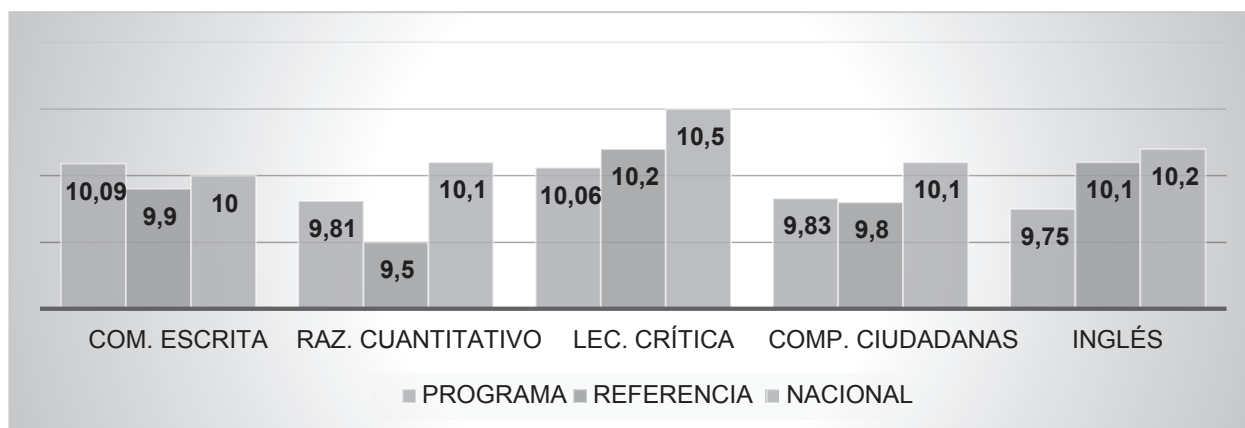
MÓDULO	PROGRAMA		GRUPO DE REFERENCIA			NACIONAL		
	N	Promedio	N	Promedio	Desviación	N	Promedio	Desviación
COM. ESCRITA	140	10,09	25102	9,9	1,1	215703	10	1
RAZ CUANTITATIVO	140	9,81	25247	9,5	1	216501	10,1	1,2
LEC. CRÍTICA	140	10,06	25247	10,2	1	216501	10,5	1
COMP. CIUDANAS	140	9,83	25247	9,8	1	216501	10,1	1
INGLÉS	140	9,75	25247	10,1	1,5	310468	10,2	1,3

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 16 se muestran los promedios obtenidos en los módulos de competencias genéricas del Programa, comparados con los promedios del Grupo de Referen-

cia Educación y Nacional. Se puede inferir que no existen diferencias significativas en cuanto a los resultados de estos tres promedios.

Gráfica N° 11. Comparación Programa, Grupo de referencia y Nacional 2015



Elaboración: Autores Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 11 se aprecia que en el módulo de Comunicación Escrita el promedio del programa de Licenciatura en Educación Básica, está por encima de los promedios del grupo de Referencia Educación y Nacional. El módulo de Razonamiento Cuantitativo del programa, está por encima del promedio de grupo de Referencia Educación y por debajo del promedio Nacional; de igual manera, el módulo de Lectura Crítica del programa, está por debajo de los promedios del grupo de Referencia Educación y el promedio Nacional.

El módulo de Competencias Ciudadanas del programa, está por encima del prome-

dio del grupo de Referencia, pero por debajo del promedio Nacional. El módulo de inglés del programa, está por debajo del promedio del grupo de Referencia Educación y del promedio Nacional; se puede inferir que no existen brechas significativas entre los resultados del promedio del programa con respecto a los resultados de los promedios del grupo de Referencia Educación. Pero sí existen diferencias marcadas a favor del promedio Nacional con respecto a los promedios del programa en los módulos de Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica y Competencias Ciudadanas.

Tabla N° 17. Quintil Enseñar

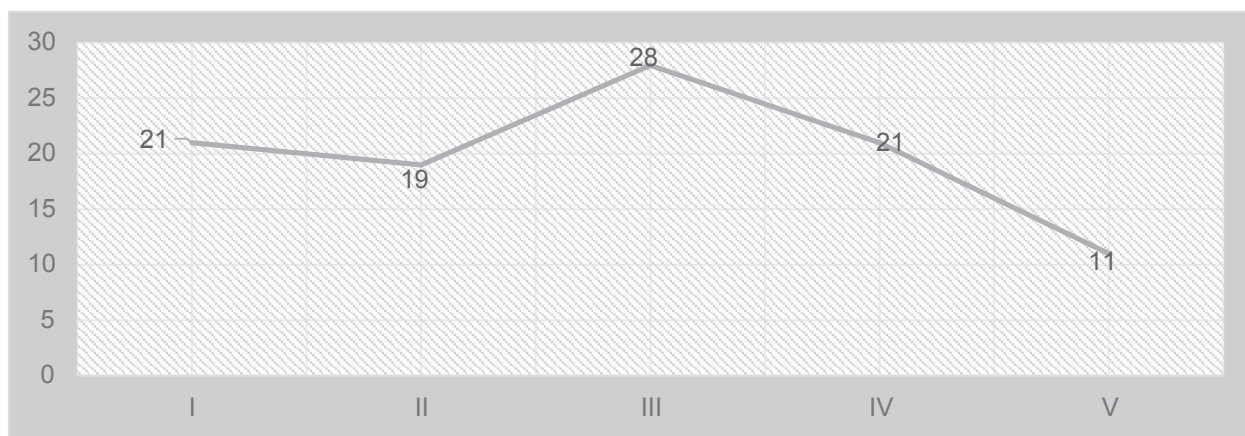
QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	29	21	21	21
II	27	19	19	40
III	40	28	28	68
IV	29	21	21	89
V	15	11	11	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 17 se puede apreciar que el 68% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, hacen parte del 60%

de los estudiantes con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación y el 32% restante del 40% de los estudiantes con los mayores puntajes.

Gráfica N° 12. Quintil Enseñar



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 12 se puede observar una curva con los porcentajes obtenidos en el módulo enseñar. En el Quintil III está el porcentaje más alto con un 28% de los estudiantes, luego se aprecia una concentración significativa en los Quintiles I con un

21% de los estudiantes, el Quintil II con un 19% de los estudiantes y el Quintil IV con un 21% y finalmente en el Quintil V una concentración del 11% de los estudiantes del programa.

Tabla N°18. Quintil Evaluar

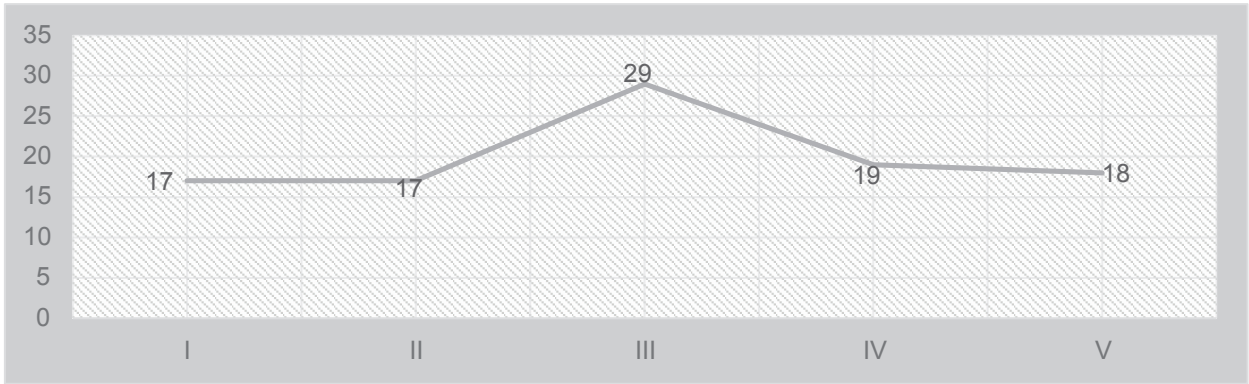
QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	24	17	17	17
II	24	17	17	34
III	41	29	29	63
IV	25	19	19	82
V	26	18	18	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 18 se observa la clasificación del porcentaje de estudiantes de acuerdo al Quintil dentro del grupo de referencia Educación para el módulo evaluar. El 63% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis

en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, pertenecen al 60% de los estudiantes con los puntajes más bajos dentro del grupo de referencia. El 37% restante hace parte del 40% con puntajes más altos.

Gráfica N° 13. Quintil Evaluar



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 13 se evidencia que el 34% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, están ubicados en los quintiles I y II, del módulo de Competencias Específicas Evaluar, el 38% se encuentran ubica-

dos en los quintiles III y IV y un 18% en el quintil V. Lo que muestra que el 63% de los estudiantes obtuvieron los menores puntajes en dicho módulo. Así mismo el 37% de los estudiantes alcanzaron los mejores puntajes en el módulo Evaluar.

Tabla N° 19. Quintil Formar

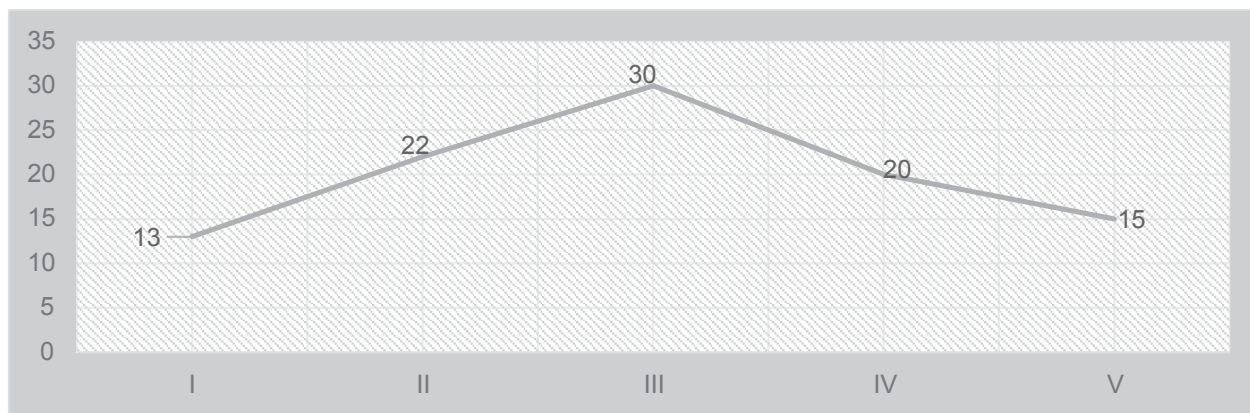
QUINTIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
I	19	13	13	13
II	30	22	22	35
III	42	30	30	65
IV	29	20	20	85
V	20	15	15	100%
TOTAL	140	100%	100%	

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 19 se presenta los porcentajes de estudiantes del módulo formar, de acuerdo a los Quintiles dentro del grupo de referencia Educación. El 65% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Ma-

temáticas, Humanidades y Lengua Castellana, hacen parte del 60% de los estudiantes con los puntajes más bajos. El 35% restante hacen parte del 40% con los puntajes más altos dentro del grupo de referencia.

Gráfica N° 14. Quintil Formar



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 14 se observa que el 13% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, están ubicados en el quintil I, del módulo de Competencias Específicas Formar, el 22% se concentran en el quintil II y un 30% en el quintil III. Lo que muestra

que el 65% de los estudiantes obtuvieron los menores puntajes en dicho módulo. Así mismo el 20% de los estudiantes del programa se encuentran en el quintil IV y el 15% alcanzan el quintil V, lo que permite establecer que el 35% de los estudiantes alcanzaron los mejores puntajes en el módulo Formar.

Tabla N° 20 Análisis Comparativo Competencias Específicas

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	PROMEDIO
ENSEÑAR	9,78
EVALUAR	9,88
FORMAR	9,72

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

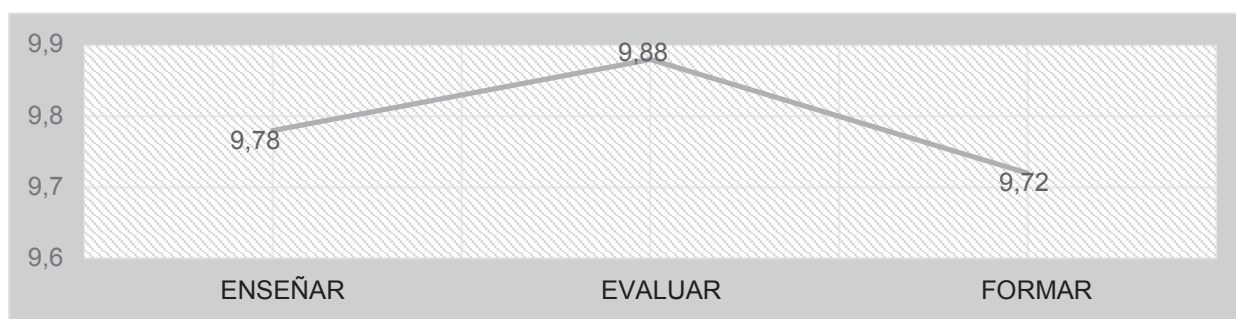
En la tabla 20 se aprecia que el módulo de Competencias específicas, dentro del grupo de referencia Educación con mejores desempeños es el módulo Evaluar con 9,88 en promedio; este módulo evalúa

competencias para hacer seguimiento, reflexionar y tomar decisiones entorno a los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el

aprendizaje y en el currículo. Así mismo en segundo lugar está el módulo enseñar con 9,78 en promedio, el cual involucra competencias relacionadas con la comprensión, formulación y el uso de las didácticas de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Por último, se encuentra el módulo Formar con 9,72 en promedio, el cual evalúa competencias para re conceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permiten crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad.

Gráfica N° 15. Análisis Comparativo Competencias Específicas



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

La gráfica 15 muestra que el módulo con mejor promedio es el de Evaluar con un puntaje de 9,88; este módulo evalúa competencias para hacer seguimiento, reflexionar y tomar decisiones en torno a los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo relaciona-

das con la comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. En la gráfica se observa que el módulo con menor promedio es el de Formar con 9,72. Es importante tomar acciones para la mejora continua en los procesos de formación de Licenciados.

Tabla N° 21. Comparación Programa, Grupo de referencia y Nacional 2015

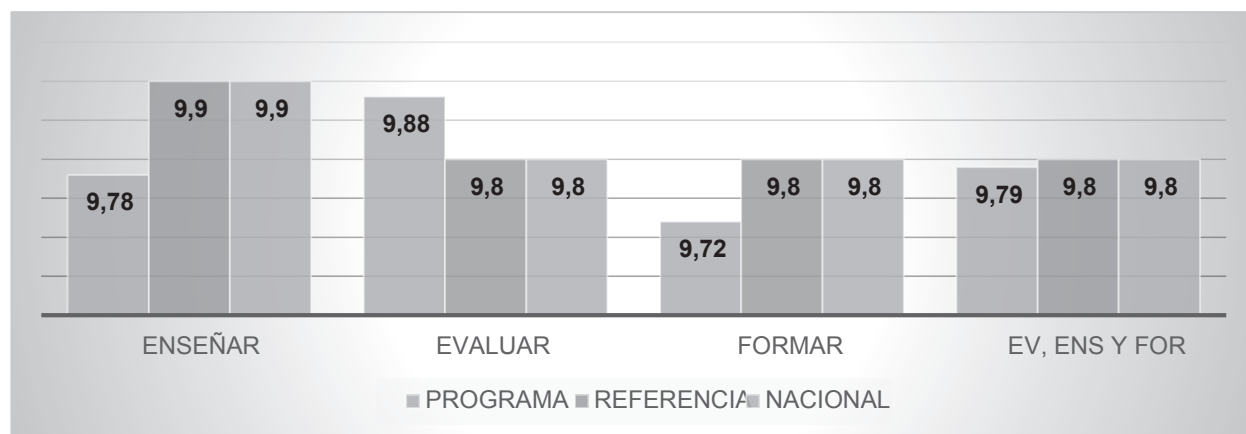
MÓDULO	PROGRAMA		GRUPO DE REFERENCIA			NACIONAL		
	N	Promedio	N	Promedio	Desviación	N	Promedio	Desviación
ENSEÑAR	140	9,78	25218	9,9	0,9	28810	9,9	0,9
EVALUAR	140	9,88	25218	9,8	0,9	28810	9,8	0,9
FORMAR	140	9,72	25218	9,8	0,8	28810	9,8	0,8

Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la tabla 21 se muestran los promedios de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua

Castellana, en los módulos específicos de Enseñar, Evaluar y Formar, con relación al grupo de Referencia y al Nacional.

Gráfica N° 16. Comparación Programa, Grupo de referencia y Nacional 2015



Elaboración: Autores. Fuente: Archivo de la investigación

En la gráfica 16 se aprecia que para el módulo Enseñar el promedio del programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, se encuentra por debajo de los promedios del grupo de Referencia Educación y Nacional. De igual manera, el módulo Evaluar no presenta diferencias con relación a los promedios del grupo de referencia Educación y el promedio Nacional. Finalmente, se observa que el promedio del programa en el módulo Formar se encuentra por debajo de los promedios del Grupo de Referencia Educación y Nacional. Esto permite deducir que existen brechas significativas entre los promedios del programa con relación a los promedios del grupo de Referencia Educación y Nacional en los módulos Enseñar y Formar.

VI. A MANERA DE CONCLUSIONES

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina - PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región, mediante la promoción

de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo; el documento N° 40 hace una reflexión seria acerca de las evaluaciones que América Latina necesita y se refiere a los exámenes estandarizados.

Las evaluaciones estandarizadas de América son en parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE; para mantenerse en el cumplimiento de las exigencias de este organismo y de los demás es necesario la implementación de las Reformas Educativas. Entre ellas están las políticas públicas en educación y desde allí las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, para medir el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta que un examen homogéneo es difícil que se pueda probar la estandarización de una población heterogénea; a pesar de ser compleja la medición se ha vuelto por ahora cotidiano en nuestros sistemas educativos y en todos los niveles.

El análisis de estos resultados ha servido para reflexionar al interior del claustro docente frente a las prácticas pedagógicas, metodológicas y didácticas del docente formador de formadores y su compromiso en el quehacer de entregar a la sociedad un docente íntegro con las competencias para afrontar los desafíos del siglo XXI.

En relación con los desempeños obtenidos por los estudiantes en los módulos de Competencias genéricas, se puede inferir que no existen brechas significativas entre los resultados del promedio del programa, con respecto a los resultados de los promedios del grupo de Referencia Educación. Pero sí existen diferencias marcadas a favor del promedio Nacional con respecto a los promedios del programa en los módulos de Razonamiento Cuantitativo,

Lectura Crítica y Competencias Ciudadanas e inglés, aunque este último módulo es de más bajo desempeño de los estudiantes del programa.

Respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes del programa de Licenciatura en educación Básica, con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, en los módulos de competencias específicas del educador, se puede inferir que existen brechas significativas entre los promedios del programa de Licenciatura frente a los promedios del grupo de Referencia Educación y Nacional en los módulos Enseñar y Formar. De igual manera es de destacar que el módulo de Evaluar está por encima del promedio del grupo de referencia Educación y Nacional.

REFERENCIAS

Manteca, E., Coordinador Editorial (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: Cuadernos de discusión 1.

Ravela & Arregui et al. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Documento N° 40. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (1), pp. 51-63.

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf>. Consultado el 21 de marzo de 2017.

Ortiz, A. (2015). Pedagogía y Docencia Universitaria: hacia una Didáctica de la Educación Superior. (Tomo I). 1° Ed. Bogotá. Distribooks Editores.

Aguerrondo.L (s.f.). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Madrid: OEI (en línea) <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>.

De la Torre, F. (2009). 12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica. Iztapalapa México: Alfaomega.