

Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura*

José Eriberto Cifuentes Medina**✉
José Antonio Chacón Benavides***
Luis Ángel Fonseca Correa****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Cifuentes, J., Chacón, J. y Fonseca, L. (2019). Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. *Revista UNIMAR*, 37(1), 69-81. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art4>

Fecha de recepción: 08 de febrero de 2019
Fecha de revisión: 08 de abril de 2019
Fecha de aprobación: 10 de mayo de 2019

RESUMEN

Introducción: en la investigación se analiza las diferencias en los resultados de los Exámenes de Calidad de Educación Superior Saber Pro de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. **Metodología:** fueron descargadas bases de datos de los resultados de las pruebas del programa, desde el sistema FTP-ICFES y se operó con los puntajes numéricos, el nombre de la carrera, la modalidad de educación a distancia con apoyo virtual de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, dando paso a una investigación de tipo descriptivo. **Resultados:** en la investigación se presenta que no existen brechas significativas en los resultados de los módulos de Componentes Genéricos, puesto que en la mayoría de ellos se está por encima del promedio del grupo de referencia en Educación, y por debajo del promedio nacional. **Conclusiones:** se puede constatar las diferencias entre los resultados de los estudiantes del programa según los módulos establecidos, y se hace necesario reformular, a través de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, 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.

Palabras clave: Pruebas Estandarizadas, Saber Pro.

Standardized tests and their results in a degree

ABSTRACT

Introduction: the research analyzes the differences in the results of the Examinations on Quality of Higher Education, now called Saber Pro, of the students of the Bachelor of Science degree in Basic Education with emphasis in Mathematics, Humanities and Spanish Language. **Methodology:** Databases of the results of the program tests were downloaded, from the FTP-ICFES system and operated with the numerical scores, the name of the career, and the modality of distance education with virtual support of the students of the degree in Basic Education. **Results:** it is evident that there are no significant gaps in the results of the Generic Components modules since in most of them it is above the average of the Education reference

* Artículo Resultado de Investigación.

**✉ Doctor 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. Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Fundación Universitaria del Área Andina. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación SIEK. Contacto: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

*** 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. Grupo de investigación SIEK. Contacto: jose.chacon@uptc.edu.co

**** Magíster (C) en Didáctica de la Matemática, Universidad de la Rioja, España. Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación SIEK. Contacto: luis.fonseca10@uptc.edu.co



group and below the national average. **Conclusions:** the differences between the results of the students of the program according to the established modules were verified, as it is necessary to reformulate, through pedagogical, methodological and didactic strategies, the formation of the Basic Education graduates, for the sake of strengthening the competences related to the teaching, evaluating and forming, inherent of the graduates.

Key words: Standardized Tests, Saber Pro.

Testes padronizados e seus resultados em uma licenciatura

Introdução: a pesquisa analisa as diferenças nos resultados dos Exames de Qualidade do Ensino Superior, agora denominados Saber Pro, dos alunos do grau de Bacharel em Ciências da Educação Básica com ênfase em Matemática, Humanidades e Língua Espanhola. **Metodologia:** bancos de dados dos resultados dos testes do programa foram descarregados do sistema FTP-ICFES e operados com os escores numéricos, o nome da carreira e a modalidade de educação a distância com apoio virtual dos alunos do grau de Educação Básica. **Resultados:** é evidente que não há vazios significativos nos resultados dos módulos de Componentes Genéricos, pois na maioria dos módulos está acima da média do grupo de referência em Educação e abaixo da média nacional. **Conclusões:** verificaram-se as diferenças entre os resultados dos alunos do programa de acordo com os módulos estabelecidos, pois é necessário reformular, por meio de estratégias pedagógicas, metodológicas e didáticas, a formação dos alunos do grau de Bacharel em Ciências da Educação Básica, a fim de fortalecer as competências relacionadas ao ensino, avaliação e formação, próprias dos licenciados.

Palavras-chave: Testes Padronizados, Saber Pro.

1. Introducción

Se reconoce el marco normativo que se estableció y por el cual son objeto de evaluación, las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar sus estudios de programas de pregrado: Técnico, Tecnólogo y/o profesional, teniendo en cuenta que su aplicación incluye competencias genéricas para todos aquellos que se inscriban y se presenten al desarrollo de la prueba, pero también las específicas, que son inherentes a cada programa del cual proviene el estudiante.

El objetivo del análisis es hacer seguimiento al desempeño de las competencias de los estudiantes del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, proporcionar información acerca de las debilidades y fortalezas, con el fin de planear acciones de mejoramiento con la participación de todos los actores educativos, donde se puede cualificar los

procesos institucionales y 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 compara los puntajes o promedios. En segundo lugar, se hace un análisis por módulos específicos al grupo de referencia, donde es posible establecer como base, el caso 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. Por último, se presenta un anexo donde están las características conceptuales de los niveles de desempeño de cada una de las pruebas genéricas y los módulos específicos 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 formule estrategias para mejorar los resultados de las pruebas, ahora denominadas Saber Pro y, por ende, mejorar la calidad de los futuros profesionales de la educación en Colombia.

Referentes Teóricos

Se analiza los resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro para el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana desde diversos puntos de vista, avanzando y reconociendo en consecuencia, que es la proyección de pruebas homogéneas para una población heterogénea, obteniendo resultados pluri-diversos según el promedio del grupo de referencia para el sector de Educación y del promedio nacional en este aspecto.

Las Pruebas Saber Pro, desde la perspectiva de Plas y Becerra (2016), están enmarcadas en:

Las competencias definidas por el ICFES son ante todo presupuestos, capacidades y potencialidades, que se materializan en la noción de “saber hacer”. “El ‘saber hacer’ se evalúa como potencia; es decir, en el dominio de un conjunto de reglas, que son las reglas de la acción, y que son ‘gramaticales’ (atendiendo al uso que la gramática hace de este concepto) en la medida en que sólo en una comunidad efectivamente operante de hablantes puede considerarse como ‘medible’ una regla, ya a nivel de la lengua) (pruebas genéricas sobre el saber o la cultura general), ya a nivel del lenguaje (pruebas específicas sobre conjunto de principios de una disciplina o profesión). (p. 65).

La misión evaluadora de las pruebas estandarizadas: las personas que diseñan las pruebas estandarizadas son, sin lugar a dudas, seres de mucho talento, cuyo objetivo es crear herramientas validadas para inferir los conocimientos y destrezas de los estudiantes de manera estándar; por ello “una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. Hay dos tipos principales de pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud

y las pruebas de logros” (Popham, s.f., p. 2). Los padres de familia, los educadores y los directivos de las instituciones consideran que éstas brindan mucha información respecto al dominio con relación a conocimientos y destrezas por parte de los educandos, siempre y cuando hayan sido elaboradas y suministradas bajo unos principios generales establecidos para un examen y que cumplan con criterios de validez, fiabilidad y confiabilidad.

Tabla 1. Pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud y las pruebas de logros

Pruebas	Breve descripción
De Aptitud	Predicen cuán bien es probable que los estudiantes se desempeñen en algún espacio o nivel educativo subsiguiente. Los ejemplos más comunes son el SAT-I (<i>Scholastic Aptitude Test</i>) y el ACT (<i>American College Testing Assessment</i>), los cuales intentan pronosticar qué tan bien se desempeñarán los estudiantes secundarios en la universidad.
De Logros	A la hora de evaluar la eficacia de una escuela, los ciudadanos y los miembros de los consejos escolares se apoyan en los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas de logros. En los EE. UU., en el ámbito nacional se usa cinco de esas pruebas: la Prueba de Logros de California, las Pruebas Integrales de Destrezas Básicas, las Pruebas de Destrezas Básicas de Iowa, las Pruebas Metropolitanas de Logros, y las Pruebas de Logros de Stanford.

Fuente: creación propia con base en Popham (s.f.).

Se reconoce las pruebas estandarizadas de aptitud y de logros, pero entre los elementos objeto de discusión en la presente disertación, se hace necesario establecer un debate con relación a la confiabilidad de las mismas, en la medida en que los organismos pretenden intereses diversos y diferentes, que medir la calidad educativa.

En perspectiva, Popham (s.f.) argumenta que:

Los diseñadores de las pruebas estandarizadas de logros tienen la tarea de crear un instrumento de evaluación que, con un puñado de ítems, proporcione interpretaciones válidas, referidas a normas, sobre la situación de un estudiante respecto a una porción sustancial de contenidos. (p. 3).

Por ello, los evaluadores están a la expectativa de si la mayoría de los estudiantes contestó de manera afirmativa o negativa a cada ítem establecido.

Avanzar en el embrollo de la medición de las pruebas estandarizadas con relación a la calidad de la educación es todo un reto subjetivo, al igual que, demostrar que tales exámenes no trascienden en la realidad individual y particular de cada estudiante e institución educativa, dadas las diferencias y particularidades del contexto e hipertexto del escenario sujeto de las pruebas. Las condiciones de los educandos y de los planteles educativos receptores de las pruebas jamás se podrá medir, como tampoco, su calidad educativa a través de un examen estándar, cuando no se ha revisado los aspectos de ubicación rural, urbana, oficiales, privados, entre multiplicidad de factores que diversifican la posible mirada objetiva.

Tedeso (2000) afirma que “los procesos de transformación educativa en América Latina han adoptado una secuencia homogénea, basada en la prioridad a la reforma institucional y, más específicamente, a la descentralización y a la creación de sistemas de medición de resultados” (p. 2). Krawczyk (2002) coincide en que a los organismos internacionales les preocupan, por lo menos, tres dimensiones de sustentabilidad de la reforma educativa: la política, la financiera y la técnica. En medio de los planteamientos impositivos de las organizaciones internacionales, los países se ajustan a esas tres dimensiones para gestionar y organizar el modelo de reforma educativa.

De acuerdo con Tedeso (2000), Krawczyk (2002) y Cifuentes (2016), las reformas educativas impulsadas por los organismos multilaterales, sin lugar a dudas también han patrocinado, influenciado y soportado la defensa de las pruebas estandarizadas en los diferentes países, de manera que, estandarizando los exámenes, puedan ofrecer indicadores estadísticos para sus connotadas estrategias y lograr que se con-

viertan en políticas de Estado en los diferentes gobiernos; por ello:

La intervención de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el proyecto conjunto del Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (PREAL), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, entre otros, es decisiva y decisoria en las reformas de los sistemas educativos de los países de América Latina. (Cifuentes, 2016, p. 72).

La participación de los organismos multilaterales puede ser entendida en doble vía: por un lado, los aportes significativos que permiten avanzar en las dinámicas y lógicas de un mundo cambiante y globalizado, desde los contextos particulares, para estar a la vanguardia de la sociedad contemporánea. Por otra parte, como una intervención directa y desmedida, donde se impone el modelo y los aspectos de la reforma educativa de manera constrictiva, ya que el modelo es impuesto al mismo Estado que lo implementa, so pena de exclusión de organismos multilaterales, implementando infinitud de reformas en todos los campos e incluyendo el sector educativo en todos los aspectos, circunscribiendo las pruebas estandarizadas.

Midiendo la temperatura con una cuchara: el subtítulo es ilógico y contradictorio, pero en efecto, es la tesis que se sostiene en la disertación; es decir, para medir la temperatura está el termómetro; la cuchara no mide nada, es un utensilio y como tal, es usado para servir y/o comer. Ésa es la paradoja: que las pruebas pretenden medir la calidad de la educación. En este punto, se hace necesario desentrañar tres realidades: educación, calidad y exámenes estandarizados de corte nacional o internacional, y recurrir a Egido (2005):

En el ámbito concreto de la educación, aunque ‘calidad’ fue una expresión utilizada desde tiempos antiguos, la generalización de su aplicación tuvo su origen a partir de la década de 1960. De hecho, las primeras aproximaciones al tema de la calidad educativa se produjeron una vez que la mayoría de los países desarrollados alcanzaron los objetivos de carácter cuantitativo en sus sistemas escolares; es decir,

cuando se logró el acceso de toda la población a la educación. Una vez superados los retos de acceso y permanencia en el sistema educativo, los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de resultados. (p. 19).

La educación trasciende las barreras de la cuantificación; es decir, de las cifras estadísticas. Las pruebas estandarizadas no deberían ser usadas para evaluar la calidad educativa. Veamos tres razones significativas por las cuales es totalmente inválido basar inferencias respecto a la calidad de la educación en los puntajes de las pruebas estandarizadas:

Tabla 2. *Pruebas vs calidad educativa*

Aspecto	Breve descripción
Desajustes entre la enseñanza y la medición	Las compañías que diseñan y venden pruebas estandarizadas de logros son todas, propiedad de grandes corporaciones. Como todo negocio con fines lucrativos, estas corporaciones intentan generar utilidades para sus accionistas. En un nivel muy general, las metas perseguidas por los educadores en diferentes escenarios son razonablemente similares. Por ejemplo, uno puede estar seguro de que todas las escuelas darán atención al lenguaje, las matemáticas, etc., pero eso es cierto a un nivel general. En el salón de clase -el nivel que realmente marca una diferencia para la enseñanza- hay diferencias significativas en los objetivos educacionales perseguidos. Y eso representa un problema para aquéllos que deben vender las pruebas estandarizadas. En vista de la sustancial diversidad curricular del país, los diseñadores de pruebas se ven obligados a crear una serie de evaluaciones ‘talla única’, pero, como sabemos, la mayoría de los que hemos intentado usar ropa talla única, a veces la talla única no les queda bien a todos.
Una tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes de las pruebas	Una segunda razón por la cual no debería usarse pruebas estandarizadas de logros para evaluar la calidad educativa, surge directamente del requerimiento de que estas pruebas permitan hacer comparaciones significativas entre estudiantes, basadas en solo un conjunto pequeño de ítems. Un ítem que es respondido correctamente por cerca de la mitad de estudiantes es el ítem que mejor dispersa los puntajes totales de los estudiantes. Los ítems que son respondidos correctamente por el 40 al 60 por ciento de los estudiantes hacen un buen trabajo en dispersar los puntajes totales de los examinados. En cambio, los ítems que son respondidos correctamente por un gran número de estudiantes, no contribuyen a dispersar convenientemente los puntajes de las pruebas. Desde la perspectiva de la eficacia de una prueba para proporcionar interpretaciones comparativas, un ítem que es respondido correctamente por el 90 por ciento de los examinados, está siendo respondido correctamente por demasiados estudiantes.
Causalidades confundidas	La tercera razón por la cual no debería usarse pruebas de logros estudiantiles para evaluar la calidad educativa es la más fuerte. Para comprender claramente este problema de causalidad confusa, veamos los tipos de ítems que aparecen en las pruebas estandarizadas de logros. Recuérdese que los puntajes están basados en cuán bien responden los estudiantes los ítems de la prueba. Para obtener una idea realmente sólida sobre el contenido de las pruebas estandarizadas, uno necesita examinar los propios ítems. El problema de causalidad confusa está relacionado con los tres factores que contribuyen al puntaje de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de logros: (1) lo que se enseña en la escuela, (2) la capacidad intelectual innata del estudiante, y (3) el aprendizaje del estudiante fuera de la escuela.

Fuente: Popham (s.f.).

La educación responde a las necesidades del contexto y se extiende a la comprensión de lo global, desde lo local; una vez más se ratifica que las pruebas estandarizadas no pueden medir la calidad de la educación, pues son pruebas homogéneas para una población totalmente heterogénea.

¿Qué debe hacer un educador? Al respecto Popham (s.f.) indica que:

Los educadores viven una presión casi implacable para demostrar su eficacia. Desafortunadamente, el principal indicador con el cual la mayoría de las comunidades evalúa el éxito del cuerpo docente de una escuela, es el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. (p. 2).

La comunidad educativa está pendiente de si los resultados de las pruebas estandarizadas son altos, lo cual demostraría el desempeño eficiente y eficaz del profesorado; y si los resultados son bajos, ese desempeño sería considerado como ineficaz. Es todo un dilema, pues ¿cómo se puede hacer para medir con la misma vara a todos los estudiantes que difieren en sus condiciones y dimensiones?

El docente, en el ejercicio de su docencia, posee múltiples facetas en una misma acción: la de enseñar. Desde la perspectiva de Escudero (2006), el docente ha de construir su propio perfil como profesor y ha de ser conocedor en profundidad de sus contenidos disciplinares y de los conceptos pedagógicos y relaciones de su disciplina o materia. Escudero ofrece una panorámica acerca de las creencias, conocimientos, capacidades y actitudes básicas de la identidad del docente.

El papel del educador frente a las pruebas estandarizadas es desolador; por un lado, se evidencia las características de un docente en ejercicio, expuesto anteriormente, y que conlleva que, en ese ejercicio, pueda hacer una interlocución de verdad con los exámenes estandarizados, sin perder la noción y el estatus epistemológico de condición vocacional y profesional.

Tabla 3. ¿Qué debe hacer un educador?

Aspecto	Breve descripción
Primero	Se necesita saber más sobre las interioridades de las pruebas estandarizadas de logros.
Segundo	Se necesita llevar a cabo una campaña educativa eficaz, de manera que los colegas educadores, los padres de familia y los diseñadores de políticas educativas comprendan cuáles son realmente las debilidades evaluativas de las pruebas estandarizadas de logros
Tercero	Se necesita organizar una forma más apropiada de reunir evidencias basadas en la evaluación.

Fuente: Popham (s.f.).

Se requiere conocer los ítems de los exámenes estandarizados y reconocer lo que mide cada uno y familiarizarse con estas pruebas, al igual que defender con argumentos de alta densidad, confrontar que la calidad es más que los resultados cuantitativos, estadísticos e indicadores de estos exámenes. Lo que los docentes necesitan son instrumentos de evaluación que midan destrezas valiosas o conjuntos significativos de conocimientos, trascender las barreras para la construcción de ciudadanía y la transformación de la sociedad. Por ello Popham (s.f.) sostiene que:

Los educadores deben ser, definitivamente, responsabilizados. La enseñanza de los hijos de una nación es demasiado importante como para no darle seguimiento. Pero evaluar la calidad educativa mediante el uso de instrumentos de evaluación erróneos es una subversión de la sensatez. Aunque los educadores necesitan producir evidencia válida respecto a su eficacia, las pruebas estandarizadas de logros son herramientas equivocadas para esa tarea. (p. 11).

Si los docentes aceptan que los resultados de las pruebas estandarizadas evalúan la calidad de la educación, es decir, del proceso de enseñanza, entonces se ha de cambiar la esencia epistemológica de la docencia y la praxis que conduce a otro horizonte

diferente al de ser guía, orientador y dinamizador de un proceso de aprendizaje, y solo estará sujeto a la de implementar estrategias y herramientas para dar respuesta a un test estandarizado, perdiendo el sentido de la paideia y haciendo parte del escenario de las competencias.

Las pruebas estandarizadas en Colombia: los test estandarizados en Colombia se han convertido en una prueba que ha sido normalizada o 'normatizada', puesto que en el proceso de estandarización se determina las normas para su aplicación e interpretación de resultados. Los estudiantes, desde el nivel de básica primaria en los grados tercero y quinto son ya, sujetos para hacer parte de la condición de estandarización a través de las Pruebas Saber, que tienen como punto de partida la década del 90 y que, con el tiempo, han trascendido en su aplicación y en los resultados, convirtiéndose en factor determinante y para determinar.

Tabla 4. Las pruebas estandarizadas a nivel nacional

Aspecto	Breve descripción
Saber	Se aplica a estudiantes de 3°, 5° y 9° grado. Comenzó en 1991 con aplicaciones muestrales y entre 2002 y 2003 se llevó a cabo la primera aplicación censal, que constituye una línea de base en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas y a partir de 2005 se incluyó Ciencias Sociales.
Saber 11°	Se aplica a los estudiantes de calendarios A y B que terminan el grado 11° en las áreas de: Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.
Ecaes	Se orienta a evaluar el aprendizaje y las competencias de los estudiantes que concluyen el ciclo de educación superior, en las áreas y componentes propios de su programa académico. Se realiza una aplicación anual y pueden participar egresados de la educación superior o ciudadanos que aspiren a confrontar su dominio en un determinado campo.

Fuente: creación propia con base en Cortés (2015).

Las Pruebas Saber Pro, denominación que se ha tenido desde el año 2012, contribuyen a mejorar la calidad de la educación colombiana (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2018) a través de una medición estándar en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, así: Pruebas Saber Básica primaria, en tercero y quinto; Básica Secundaria, en noveno; Saber 11°, resultado de la Media vocacional; Saber T y T en el nivel de formación técnico y tecnológico; y Saber Pro, en el nivel profesional.

3. 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 Saber Pro de los estudiantes en el año 2017. La muestra seleccionada 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. Se descargó diferentes bases de datos de los resultados de las pruebas del programa, desde el sistema FTP-ICFES y se operó con los puntajes numéricos, el nombre de la carrera, la modalidad de educación a distancia con apoyo virtual de los estudiantes, de la licenciatura en Educación Básica.

4. Resultados y Discusión

En adelante, 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 (UPTC) en el año 2017. 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 2017 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, año 2017

Se representa el promedio global del programa con relación a la institución de la cual hace parte y, a nivel nacional, según se determina por las competencias específicas en el campo de la educación.

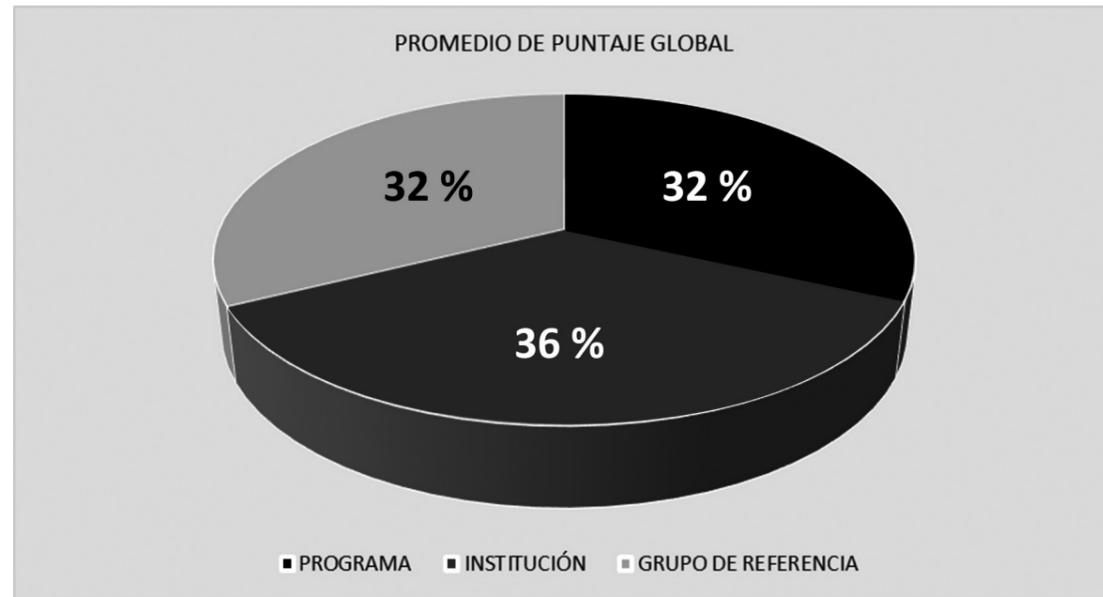


Figura 1. Promedio de puntaje global.

En la Figura 1 se puede evidenciar que los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la UPTC, se encuentran por debajo del promedio institucional y del promedio del grupo de referencia.

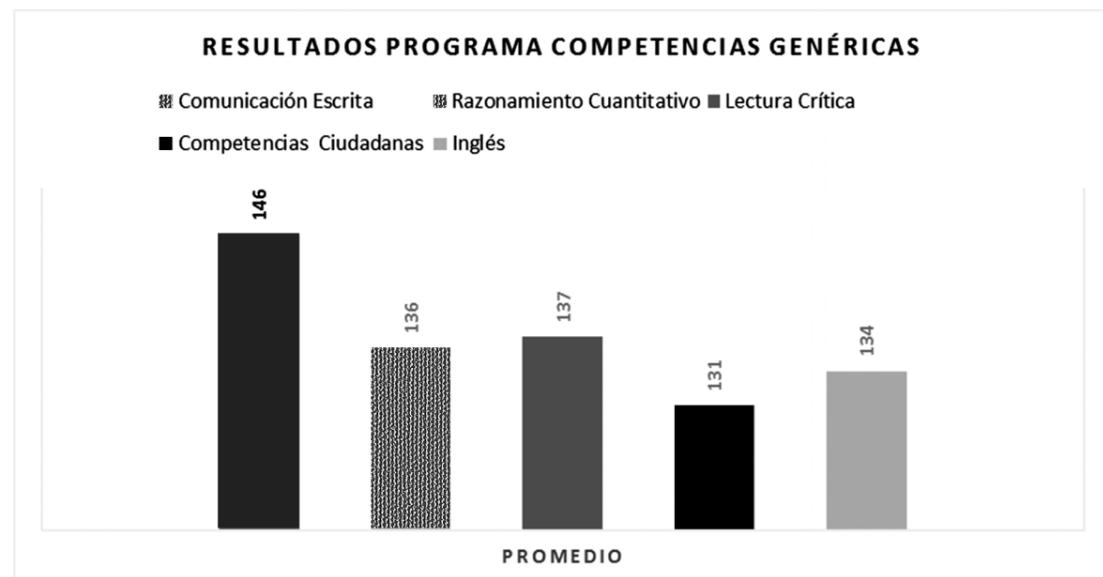


Figura 2. Resultados programa en Competencias genéricas.

De acuerdo con la Figura 2, se puede apreciar que los mejores promedios del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana están dados en el

módulo de Comunicación Escrita, con un promedio de 146. Así mismo se puede observar que no existen brechas significativas en los módulos de: Lectura Crítica, Inglés y Razonamiento Cuantitativo, ya que los promedios obtenidos son: 137, 134 y 136, respectivamente, y por último, el módulo de Competencias Ciudadanas con 131 puntos en promedio.

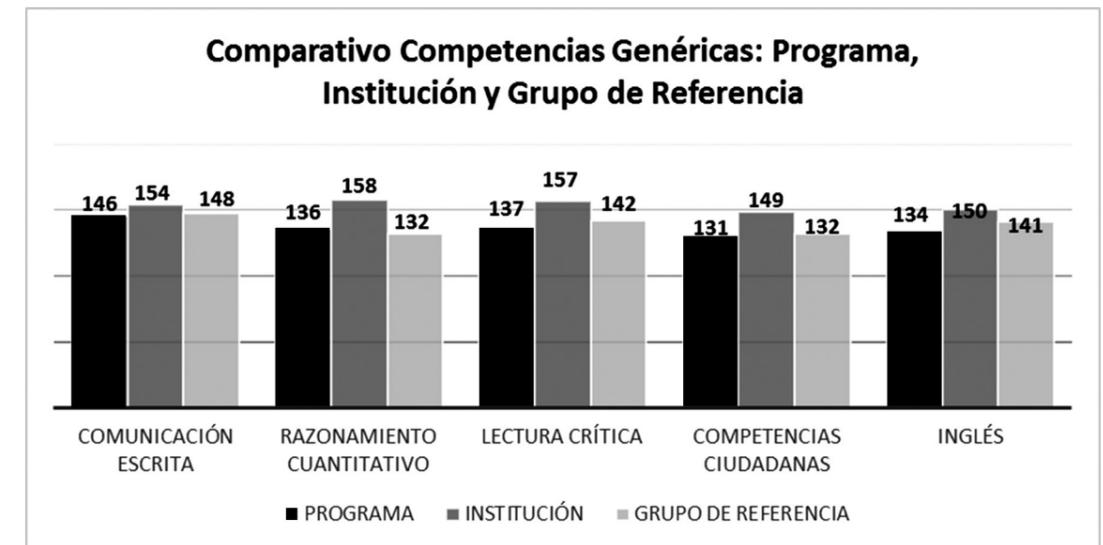


Figura 3. Comparativo Competencias Genéricas: Programa, Institución y Grupo de Referencia.

En la Figura 3 se muestra el comparativo de los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana en los módulos de Competencias genéricas, con relación a los desempeños obtenidos por la institución y por el grupo de referencia.

- En Comunicación Escrita el promedio de los estudiantes del programa está por debajo del promedio del grupo de referencia y por debajo del promedio institucional.
- En Razonamiento Cuantitativo está por encima del promedio del grupo de referencia, pero por debajo del promedio institucional.
- En Lectura Crítica, el promedio de los estudiantes del programa se encuentra por debajo del promedio institucional y estos, a su vez, por debajo del promedio del grupo de referencia.
- En el módulo de Competencias Ciudadanas el promedio de los estudiantes del programa está por debajo del promedio institucional, pero a su vez el promedio del programa está por debajo del promedio del grupo de referencia.
- En el módulo de Inglés, como se puede apreciar, existen brechas significativas entre los promedios; sin embargo, se observa que el promedio del grupo de referencia, se encuentra por debajo del promedio institucional.



Figura 4. Módulo de Competencias Específicas.

En la Figura 4 se observa que los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana lograron mejores desempeños en los módulos de Enseñar y Evaluar, que en el módulo de Formar.

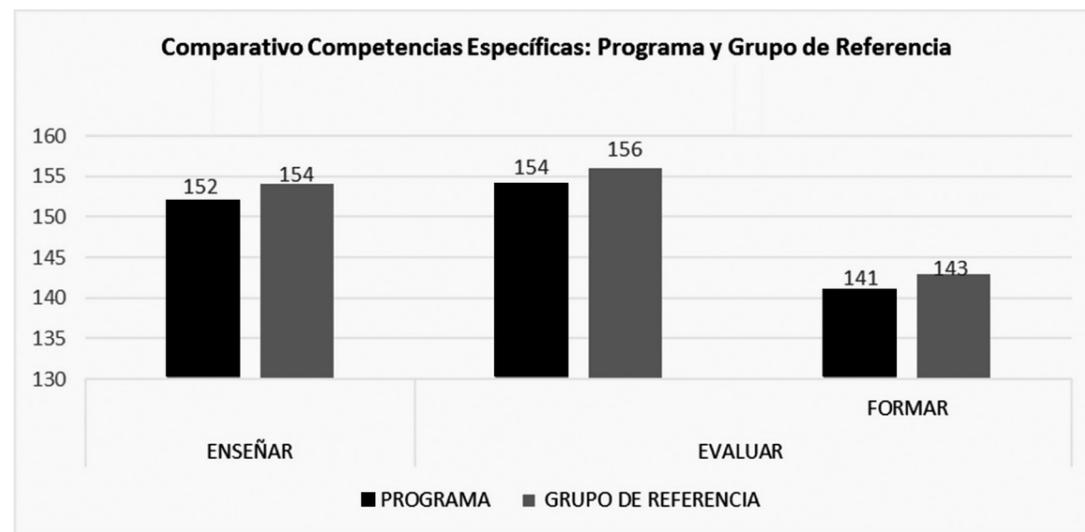


Figura 5. Comparativo Competencias Específicas: Programa y Grupo de Referencia.

La Figura 5 permite notar el comparativo de los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana con relación al grupo de referencia. En el módulo de Enseñar, los desempeños de los estudiantes del programa están por debajo de los desempeños del grupo de referencia. Así mismo, los desempeños de los estudiantes del programa en el módulo Evaluar se encuentran por debajo de los desempeños obtenidos por el grupo de referencia. Finalmente, el módulo de Formar es el que presenta más bajo desempeño y se encuentra por debajo del promedio del Grupo de Referencia.

Tabla 5. Análisis comparativo pruebas genéricas años 2016-2017

Año	2016	2017
Comunicación Escrita	152	146
Razonamiento Cuantitativo	138	136
Lectura Crítica	139	137
Competencias Ciudadanas	140	131
Inglés	133	134

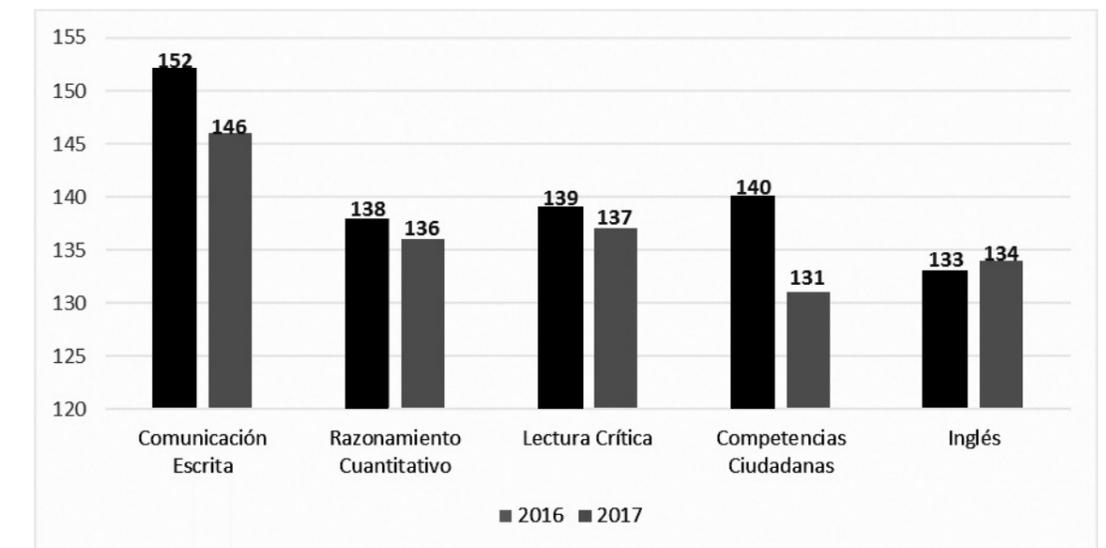


Figura 6. Análisis comparativo pruebas genéricas años 2016-2017.

Con la Figura 6 se puede observar que el desempeño de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, bajó en el año 2017, con respecto al año 2016, en todos los módulos de las competencias genéricas, excepto en el de Inglés, donde se alcanzó un aumento significativo con respecto al año anterior. De igual forma, se puede observar que el mejor desempeño de los estudiantes del programa se sigue presentando en el módulo de Comunicación escrita.

Tabla 6. Análisis Comparativo Competencias Específicas años 2016-2017

Año	2016	2017
Enseñar	150	152
Evaluar	150	154
Formar	148	141

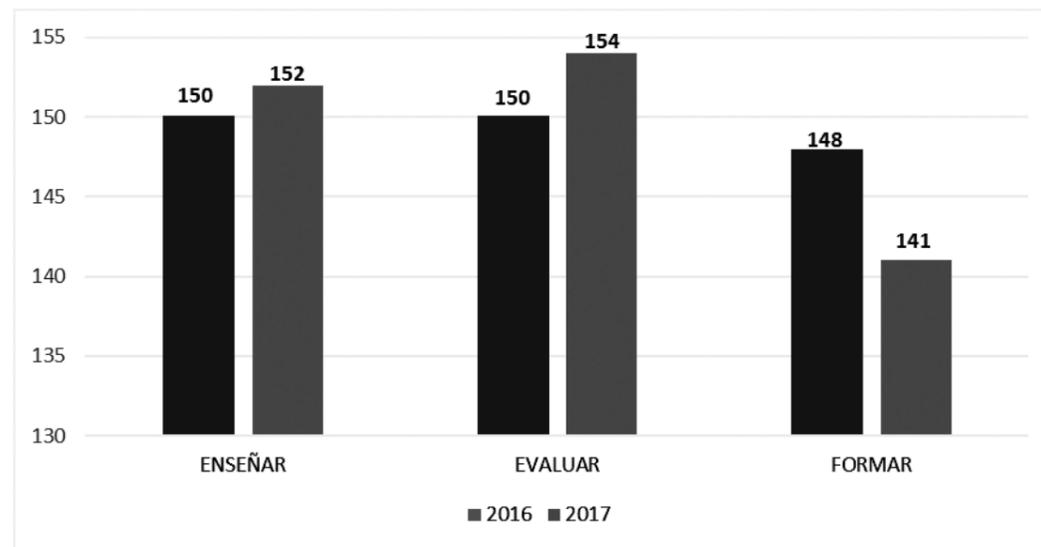


Figura 7. Análisis Comparativo Competencias Específicas años 2016-2017.

Según los resultados de la Figura 7, el desempeño de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, mejoró en el año 2017, siendo el módulo de Evaluar, el de mejor desempeño; y el módulo de Formar, con el desempeño más bajo.

5. Conclusiones

La intervención de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el proyecto conjunto del Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (PREAL), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, entre otros, han permeado los diferentes sectores de cada país, entre ellos el de la Educación, situación que se puede evidenciar a través de las pruebas estandarizadas, para el caso objeto de estudio, con las Pruebas ECAES, en educación superior en el nivel de pregrado.

Los resultados de las pruebas estándar, tanto las pruebas nacionales como internacionales, miden la

calidad de la educación, sujeto total de discusión. La calidad de la educación ha de trascender los exámenes estandarizados, y sus resultados solo pueden ser una herramienta o mecanismo de trabajo para los planes de mejoramiento a nivel institucional, y como una proyección de mejora en la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como fin último de la calidad educativa.

Según los resultados obtenidos por el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana en las Pruebas Saber Pro, se expone y describe 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.

De acuerdo con los resultados, es necesario reformular, a través de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, la formación de los licenciados en Educación Básica, con miras a fortalecer las competencias relacionadas con el Enseñar, Evaluar y Formar, que son propias de los licenciados. Los desempeños en estos módulos específicos están por debajo de los promedios del grupo de referencia Educación y promedio nacional, de manera que el programa profesional en el campo de la educación

puede mejorar en el proceso de medición por parte de las pruebas estandarizadas, para efectos de conjugación entre calidad y medición.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Cifuentes, J. (2016). Reformas educativas y organismos multilaterales en América Latina. *Cultura Científica*, 14, 70-81
- Cortés, L. (2015). Competencias que evalúa la Prueba Saber 11 según el ICFES. Recuperado de <https://blog.ipler.com/que-evalua-la-prueba-saber-11>
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28.
- Escudero, J. (2006). *El espacio europeo de educación superior: ¿será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* Murcia, España: ICE, Universidad de Murcia.
- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 627-663.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Estándares Básicos de Competencia. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Popham, W. (s.f.). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Recuperado de https://www.oei.es/.../pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa...
- Plazas, R. y Becerra, R. (2016). Una mirada a las Pruebas Saber Pro en la calidad de la educación superior en Colombia. *Revista Pensamiento Republicano*, 3, 107-116.

Tedeso, J. (1998). Panorama y Desafíos de la Educación. Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, 14, 5-14. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys5.14>