

RECIBIDO EL 27 DE OCTUBRE DE 2019 - ACEPTADO EL 28 DE ENERO DE 2020

IMPACTO DE LAS PRUEBAS SABER PRO EN LOS ESTUDIANTES DE UNA LICENCIATURA¹

IMPACT OF SABER PRO TESTS ON STUDENTS OF A BACHELOR'S DEGREE

José Eriberto Cifuentes Medina*²

José Antonio Chacón Benavides³

Israel Alfonso Moreno Pinzón⁴

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

RESUMEN

El artículo explora la evaluación de la calidad educativa, si se considera necesaria y pertinente

en el sistema educativo, las instituciones y los procesos; reconociendo el riesgo inminente de reconocer como consecuencia absoluta las pruebas estandarizadas nacionales e

¹ El artículo fortalece el proyecto de investigación en curso "Análisis de los resultados de las pruebas saber pro en la licenciatura en educación básica 2011-2020", Código SGI en trámite DIN-UPTC

² Investigador Asociado (I) SNCtel, convocatoria 833. Doctor en Educación, Universidad de Baja California-México. Magíster en Educación, Especialista en Evaluación Educativa, Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Especialista (C) en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina. Profesor-investigador de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5702-620X> 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. Profesor de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8515-7386> Contacto: jose.chacon@uptc.edu.co

⁴ Magíster en Administración y Planificación Educativa, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología; Panamá. Licenciado en Ciencias de la Educación – Educación Física, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1928-0439> Contacto: israel.moreno@uptc.edu.co

internacionales reconociendo los contextos particulares de cada aspecto. Es viable la articulación sistemática y progresiva de pedagogía, didáctica y calidad en la educación de manera que la evaluación pueda ser un constitutivo de mejoramiento ante las falencias detectadas en el proceso a través de diversos procedimientos e instrumentos de medición cualitativa y cuantitativa nacional e internacional.

No obstante, de las contrariedades que la calidad y la evaluación desde el ámbito administrativo y económico se han de valorar las potencialidades y cualidades de la evaluación educativa en aras de mejorar los procesos educativos a nivel general y particular para la consecución de metas lógicas y coherentes más allá de los indicadores estadísticos. Los resultados están inmersos en la articulación de la calidad y la evaluación desde el recurso humano que direcciona y quien ejecuta para ver reflejados en la medición y que no avanzar en planes de mejoramiento para optimizar la calidad y la evaluación en la educación y se estaría siendo objeto de los riesgos de la evaluación de la calidad educativa en dirección de la inoperancia sistémica y sistemática. El impacto de las pruebas estandarizadas Saber Pro en los estudiantes de la Licenciatura, no trae consigo consecuencias a nivel personal en razón a que se constituye requisito de grado el certificado de asistencia el día del examen y a pesar de las becas y oportunidades que se ofrece en la educación de posgrado no se hace conciencia de la importancia de este examen más que como solo un requisito.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Calidad, Educación, Pruebas Estandarizadas

IMPACT OF TESTS KNOW PRO IN STUDENTS OF A LICENCIATURA

ABSTRACT: The article explores the evaluation of educational quality is considered necessary and relevant in the education system, institutions

and processes; recognizing the imminent risk of recognizing national and international standardized tests as absolute consequence recognizing the particular contexts of each aspect.

The systematic and progressive articulation of pedagogy, didactics and quality in education is feasible so that the evaluation can be a constitutive of improvement in the face of the shortcomings detected in the process through various procedures and instruments of national and international qualitative and quantitative measurement. However, of the contradictions that the quality and evaluation from the administrative and economic field have to assess the potential and qualities of educational evaluation in order to improve educational processes at a general and particular level to achieve logical and coherent goals beyond statistical indicators.

The results are immersed in the articulation of quality and evaluation from the human resource that directs and who executes to see reflected in the measurement and that does not advance in improvement plans to optimize quality and evaluation in education and would be being object of the risks of the evaluation of educational quality in the direction of systemic and systematic ineffectiveness.

The impact of the standardized Saber Pro tests on the students of the Bachelor's Degree, does not entail consequences on a personal level because the certificate of attendance on the day of the exam is constituted as a requirement and despite the scholarships and opportunities offered in Postgraduate education is not aware of the importance of this exam other than as a requirement.

KEYWORDS: Evaluation, Quality, Education, Standardized Testing

INTRODUCCIÓN

El propósito de la disertación es realizar un aporte de reflexión desde el impacto de los resultados de las pruebas Saber Pro de los estudiantes de una Licenciatura, para avanzar en el análisis consecuente de los resultados que para el año 2018 se lograron en relación al programa, la institución y la media nacional como estrategia de comparación sistemática y de referencia a los años anteriores y desde luego avanzar en el consenso de planes de mejora para seguir aumentando el nivel de calidad en los resultados que se puedan obtener derivado de esta prueba que aplica el Estado a través el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES a los estudiantes de últimos semestres y próximos a graduarse de una carrera profesional.

El modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación superior (MIDE) se ha constituido en la herramienta que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) le permite medir a las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de los datos disponibles en los sistemas de información de educación superior que existen y entre ellos un indicador refiere a los resultados de las pruebas Saber Pro.

La presente investigación se ha realizado como consecuencia del análisis de los resultados de los estudiantes que del programa, presentaron el examen Saber Pro en el año 2018 y que requiere de un proceso de revisión sistemático y progresivo de los logros alcanzados y los aspectos susceptibles de mejora, por lo tanto, es importante la investigación que se ha desarrollado y que se da a conocer a través del siguiente artículo a la comunidad académica institucional y nacional como punto de referencia en relación a los resultados de Pruebas Saber Pro en el campo de la educación.

Se descargaron los resultados en conjunto y de manera global de los estudiantes del

programa de Licenciatura, de las bases de datos del sistema del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los cuales se usaron para realizar un análisis descriptivo de los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura, el cual es ofrecido en modalidad a distancia con apoyo virtual, por la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

ESTADO DEL ARTE

En el inicio del proceso del debate epistemológico de evaluación, calidad y educación, se hace necesario aducir la etimología de las mismas para dar paso a la construcción consecuente de la connotación objetiva, teniendo en cuenta la posibilidad de la presencia de la subjetividad en la calidad educativa producto de las evaluaciones como resultado de un indicador y sin un plan de mejoramiento articulado al contexto institucional y de la comunidad educativa.

En relación a la etimología se puede considerar que: Evaluación, procede del francés evaluar “y que su significado remite al acto de valorar en calidad o cantidad con posible consecuencia, Calidad del latín *qualitas* que refiere a las cualidades de algo y Educación del termino latino *educare*, cuyo significado es: criar, alimentar o instruir (De la Torre, 2009, P. 20). Por ello una vez se esgrime la procedencia y su significado se puede afirmar que es posible supuesto en relación a la subjetividad de “calidad y evaluación”. Por ello se hace necesaria la relación entre calidad y evaluación en el común denominador de la educación para apuntar a la eficacia del sistema educativo en todos sus niveles.

La misión evaluadora de las pruebas estandarizadas. Las personas que diseñan las pruebas estandarizadas son sin lugar a duda, seres de mucho talento y su objetivo es crear herramientas validas para inferir el grado de

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 1999, p. 3). Para los padres de familia, los educadores y directivos de las instituciones, consideran que brindan mucha información respecto al grado de dominio en relación a conocimientos y destrezas por parte de los educandos.

Los padres de familia, consideran el grado de satisfacción de sus hijos y de ser necesario les implica refuerzo desde sus casas; los profesores de frente a los resultados realizan comparación y de paso establecen planes de mejora en el proceso de enseñanza en relación a los estudiantes de entonces y para los del futuro devenir, con el fin de planificar la dinámica de la enseñanza de los contenidos y/o destrezas de una asignatura.

Midiendo la temperatura con una cuchara.

Quizás el subtítulo es ilógico y contradictorio, pero en efecto es la tesis que se sostiene en la disertación, es decir, para medir la temperatura es el termómetro y la cuchara no mide nada es un utensilio y que es usada para servir y/o comer. Es la paradoja, que las pruebas midan la calidad de la educación. Se hace necesario desentrañar tres realidades: educación, calidad y exámenes estandarizados de corte nacional o internacional. La calidad “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” (Egido, 2006: p. 12). Se da en el ámbito cuantitativo y la educación trasciende las barreras de la cuantificación, es decir, de las cifras estadísticas. La educación responde a las necesidades del contexto y se extienden 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 tiene que ver el nombre? En relación a su denominación Popham (1999) afirma que: “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” (P. 2). Al igual que cuando ha sido elaborada y suministrada bajo unos principios generales establecidos para un examen y que cumplan con la validez, fiabilidad y confiabilidad. 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 en relación a la confiabilidad y fiabilidad de dichas pruebas en la medida que los organismos pretenden interés diversos y diferentes que medir la calidad educativa.

En perspectiva Popham (1999), 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”*; por ello los evaluadores están a la expectativa de si la mayoría de los estudiantes contesto de manera afirmativa o negativa a cada ítem establecido.

Avanzar en el embrollo de la medición de las pruebas estandarizadas en relación a la calidad de la educación es todo un reto objetivo, demostrar que tales exámenes no son trascienden en la realidad individual y particular de cada estudiante e institución educativa, dadas las diferencias y particularidades de las multiplicidades del contexto e hipertexto del escenario sujeto de las pruebas. Las condiciones

de los educandos y de los planteles educativos, receptores de las pruebas que jamás se podrá medir su calidad educativa a través de un examen estándar cuando no se ha revisado los aspectos de ubicación rural, urbana, oficiales, privados entre multiplicada de factores que diversifican la posible mirada objetiva.

Tedesco (2000) afirma también, que los procesos de transformación educativa en América Latina han adoptado una secuencia que comenzó con la reforma institucional y, más específicamente, por la descentralización y la creación de sistemas de medición de resultados. 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 ajusten a esas tres dimensiones para gestionar y organizar el modelo de reforma educativa. De acuerdo con Tedesco (2000), Krawczyk (2002) y Cifuentes (2016) concuerdan en que las reformas educativas impulsadas por los organismos multilaterales, sin lugar a duda también han patrocinado e influenciado y soportado la defensa de las pruebas estandarizadas en los diferentes países. De manera que siendo los exámenes estándar puedan ofrecer indicadores estadísticos para sus connotadas estrategias y que se conviertan 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” (pág. 72).

Se puede entender en doble vía la participación de los organismos multilaterales. Por un lado, los aportes significativos que permitan 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 impone el modelo al mismo Estado que las implementa, so pena de exclusión del organismo si no se cumple con lo impartido; ejemplo evidente es Colombia, que en su anhelo de hacer parte de la OCDE ha implementado infinitud de reformas en todos los campos, incluyendo el sector educativo en todos los aspectos circunscribiendo las pruebas estandarizadas.

Las pruebas estandarizadas en Colombia: Nacionales e internacionales. Los test estandarizados en Colombia se han convertido en una prueba que ha sido normalizada y normatizada; puesto que en el proceso de estandarización se determinan 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 en la década el 90 y que con el tiempo han trascendido en su aplicación y en los resultados, se han convertido en factor determinante.

En básica secundaria también son objeto de evaluación en 7° como un elemento de medición parcial y que a futuro será objeto de medición de la calidad educativa; en básica primaria: 3° y 5°, en básica secundaria 7° y 9°.

Al igual que seguirá recobrando fuerza la ahora denominada saber 11° que se convierte en un factor determinante y asociado al ingreso a la educación superior especialmente pública. Por la diversidad de la geografía colombiana se puede afirmar que de seguro no que no es prenda de garantía que estas pruebas aseguren la calidad de la educación colombiana en estos niveles de educativos.

Las pruebas saber PRO antes ECAES, se ha convertido en nada serio para los estudiantes que la presentan; dadas las implicaciones de la misma y su propósito es como requisito de grado se presente el certificado de asistencia a la prueba sin una adecuada y concienzuda preparación y sin que los resultados sean determinantes para el estudiante, pero en cambio sí para el programa académico y la institución de educación superior.

A Colombia le interesa conocer el impacto de sus políticas en educación básica y media, en relación con otros países. Para este propósito, participa en Programme for International Student Assessment (PISA), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), en diversas fechas de aplicación y con diversos resultados. El objetivo de su aplicación anteriormente mencionado es cuestión de compromiso con los organismos multilaterales y con implicaciones económicas, sin reconocer la diversidad pluri-multi según los contextos de aplicación.

De las pruebas estandarizadas internacionales que se aplican en Colombia, la de mayor connotación para generar políticas públicas en educación y que se infiere indican status para el país si suben o bajan son las PISA y el objetivo se direcciona en la necesidad que ha demostrado el gobierno nacional de hacer parte de la OCDE, que por cierto tiene sus implicaciones de ventajas y desventajas en los diversos campos entre ellos el de educación.

Pruebas Saber Pro en profesionales de la educación. Entre los aspectos que requieren análisis corresponden a la importancia de la prueba que para los estudiantes solo es cuestión de un requisito para obtener el título profesional se evidencia como un examen más que el Estado aplica a los estudiantes y que luego como profesionales ya no reviste especial categoría. Se convierte en importante para los programas y las instituciones de Educación Superior por las diversas implicaciones de medición en relación a los demás programas e instituciones como aspectos de comparación y para procesos de Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad entre otros procesos como indicadores de calidad que hacen parte más de las dinámicas mismas de programas e instituciones y que por otro camino y sentido están los estudiantes, disgregando la importancia de los actores del sistema educativo.

En los dispuesto en el artículo 4 del Decreto 3963 de 2009 “es responsabilidad de las instituciones de educación superior realizar el reporte de la totalidad de los estudiantes que hayan aprobado por lo menos el 75 % de los créditos académicos del programa correspondiente o que tengan previsto graduarse en el año siguiente”, para presentar el examen Saber Pro pero es luego cada estudiante realiza su proceso de inscripción a través de la institución educativa y presentarse al examen según las directrices e indicaciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES y se puede tener en cuenta que son pruebas estandarizadas que responden más a intereses del Estado en coordinación del ICFES que de los estudiantes pues no tiene implicación que afecta en relación a los resultados obtenidos.

Si bien es cierto que estas pruebas ni se ganan ni se pierden pues los resultados en nada afectan al estudiante, pero en el transcurrir del tiempo las instituciones han comenzado a proyectarse en la motivación a estimular una adecuada

preparación para la obtención de excelentes resultados y entre otros aspectos lo han comenzado a evidenciar con el premio al mejor estudiante de Saber Pro de cada año. Debería ser una tarea también de cada programa, de cada Escuela, Facultad de manera que todos sintonizados pudiesen promover la importancia de las pruebas como parte del proceso de formación en las competencias genéricas y en las específicas de cada programa que más allá de simulacros, talleres, pre-saber Pro y otras actividades que de preparación de promueven también se debiera estimular y premiar a los mejores para lograr una adecuada relación principio y fin para validar la importancia de preparación para las pruebas Saber Pro.

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 2018, del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, población heterogénea compuesta por jóvenes entre 18 y 25 años, siendo mayor porcentaje mujeres.

En la siguiente tabla se describe la muestra seleccionada, la cual contó con la participación de estudiantes matriculados de noveno y décimo semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, población heterogénea compuesta por jóvenes entre 18 y 25 años, siendo en un gran porcentaje mujeres, provenientes de diferentes regiones del país.

Tabla 1 Muestra en función del género de los estudiantes participantes

Femenino	167	80%
Masculino	43	20%
TOTAL	210	100%

Fuente: Elaboración propia

La población objeto de estudio fueron 210 estudiantes de los Centros Regionales de Educación a Distancia CREAD de (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 80% y de sexo masculino un 20%, lo que indica que la mayoría de estudiantes en el grupo de estudio son de género femenino.

Se descargaron los resultados en conjunto y de manera global de los estudiantes del programa de Licenciatura, de las bases de datos del sistema del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los cuales se usaron para realizar un análisis descriptivo de los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura, el cual es ofrecido en modalidad a distancia con apoyo virtual, por la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Los resultados que se obtuvieron no están en contravía del consentimiento informado por parte de los estudiantes en razón que se realizó el proceso de sistematización con la información que se brinda a la institución de manera global de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana que presentaron su examen Saber Pro en el año 2018 y se proyecta una comparación de 2016 a 2018.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

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 2018. El análisis se da en dos sentidos en la misma dirección: por una parte, se presentan y analizan los resultados de las Competencias Genéricas

evaluadas y, por otra parte, se muestra y estudian las derivaciones de los resultados de los módulos específicos en Educación para el mismo año 2018 en Colombia.

Análisis Descriptivo por Niveles de desempeño y Quintiles de las Competencias Genéricas. En los resultados de las competencias genéricas se observa que sólo los módulos de inglés y escritura tienen clasificación por niveles de desempeño.

Gráfica N° 1. Promedio del puntaje global 2018



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la gráfica N° 1 se puede observar que los desempeños del programa están por debajo del promedio institucional que alcanza un poco más de la media. De igual manera se encuentra por debajo del promedio del grupo de referencia a nivel de todas las licenciaturas

que ofertan programas de licenciatura de las diferentes universidades del país. En este mismo sentido se puede apreciar que el promedio del programa está también por debajo del promedio del grupo de referencia del núcleo básico común de conocimiento

Tabla 2 Promedio Global por Competencias Genéricas

NIVELES DE AGREGACIÓN	PROMEDIO
Programa	136
Institución	153
Grupo de referencia	138
Grupo de referencia NBC	138

Fuente: Elaboración propia

Se puede evidenciar que el promedio del programa se encuentra por debajo del promedio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, del grupo de referencia y del grupo de referencia NBC, dejando entre sí un

análisis de reflexión sistemática como punto de partida para avanzar hacia un análisis de proyección de mejora como programa en cada uno de los módulos de competencias genéricas y específicos.

Gráfica N° 2. Promedio por módulos de competencias genéricas



Fuente: Elaboración propia

La gráfica 2 se evidencia los resultados de las competencias genéricas, es decir, que son comunes a todos los programas de pregrado y que se organiza en cinco módulos: Comunicación Escrita, Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas e inglés del

programa en relación a la Institución, Grupo de Referencia y Referencia NBC como una proyección en relación al posicionamiento de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana.

Tabla 3: Promedio de Competencias Genéricas para el programa

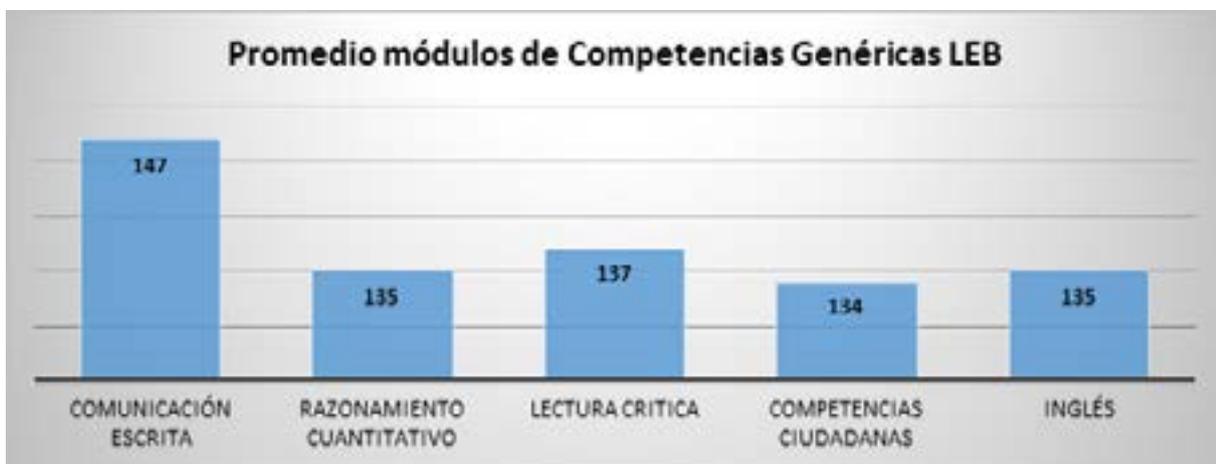
NIVELES DE AGREGACIÓN	PROMEDIO				
	COMUNICACIÓN ESCRITA	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	LECTURA CRÍTICA	COMPETENCIAS CIUDADANAS	INGLÉS
PROGRAMA	147	135	137	134	135
INSTITUCIÓN	151	161	156	149	150
GRUPO DE REFERENCIA	146	133	142	132	143
GRUPO DE REFERENCIA NBC	147	133	142	132	143

Fuente: Elaboración propia

En comunicación escrita del programa, comparados con los de la institución y el grupo de referencia, el promedio de la institución está por encima del promedio programa y en razonamiento cuantitativo los desempeños de los estudiantes del programa están por encima de los grupos de referencia, pero por debajo del promedio institucional. Con relación al módulo de lectura crítica, los desempeños de los

estudiantes están por debajo de los promedios de los grupos de referencia y del promedio institucional. En el módulo de competencias ciudadanas, este promedio está por encima de los grupos de referencia pero por debajo del promedio institucional. Los desempeños en el módulo de inglés estos están por debajo de los promedios de los grupos de referencia y del promedio institucional.

Gráfica N°3. Promedio módulos de competencias genéricas



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 3 se evidencian los desempeños de los estudiantes en cada uno de los módulos de competencias genéricas: Comunicación Escrita, Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas e inglés. Se presta atención que el módulo con mejor desempeño es el de comunicación escrita, seguido de

lectura crítica, razonamiento cuantitativo, inglés y competencias ciudadanas; en orden de clasificación según resultados al respecto de las competencias generales de los estudiantes de la Licenciatura y que corresponde estos módulos a todos los programas de pregrado.

Tabla 4: Desempeño en los módulos de Competencias Genéricas

MODULO	PROMEDIO
COMUNICACIÓN ESCRITA	147
RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	135
LECTURA CRÍTICA	137
COMPETENCIAS CIUDADANAS	134
INGLÉS	135

Fuente: Elaboración propia

Si bien, la diferencia está se encuentra en un marco de 13 puntos entre 134 y 147, de menor a mayor desempeño de los estudiantes del programa de Licenciatura. Los resultados se constituyen en posibilidad de reflexión sistemática y escalonada de relación entre quienes hacen parte de la administración y quienes desde la academia dinamizan los

procesos de enseñanza y aprendizaje en el propósito consecuente de proyección de vislumbrar posibilidades de compromiso por parte de los estudiantes de las futuras cohortes y así visualizar las ventajas y potencialidades que ejerce la prueba Saber Pro de referencia e importancia institucional y nacional.

Grafica N° 4. Análisis comparativo puntaje promedio global años 2016-2018



Fuente: Elaboración propia

Durante los últimos tres años de presentación de la pruebas saber pro, el promedio de la institución ha estado por encima de la media que es 150. De igual manera se puede evidenciar en la gráfica 4 que los promedios obtenidos por los estudiantes del programa, están por debajo del promedio del grupo de referencia durante

los tres últimos años, generando en sí una cuestión en discusión de reflexión sistemática para la proyección consecuente de planes posibles de mejora desde diversos escenarios para visibilizar la importancia que demarcan la pruebas Saber Pro en el presente y futuro de la vida de los estudiantes.

Tabla 5: Comparativo 2016- 2018

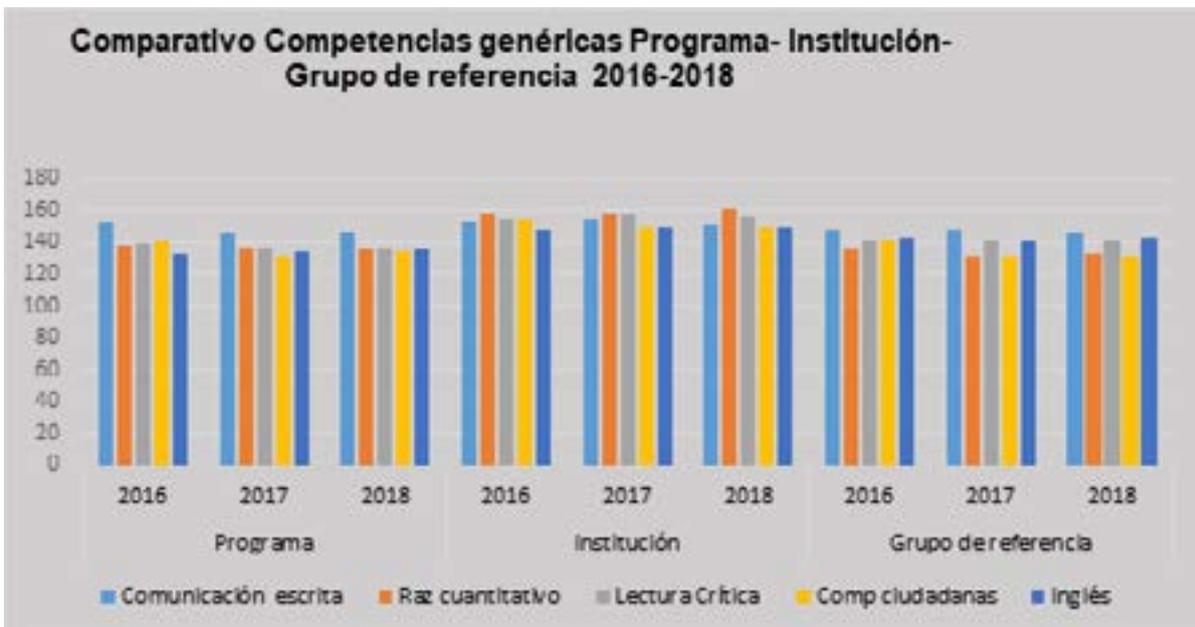
AÑO	2016	2017	2018
NIVELES DE AGREGACIÓN	PROMEDIO	PROMEDIO	PROMEDIO
PROGRAMA	140	135	136
INSTITUCIÓN	154	152	153
GRUPO DE REFERENCIA	142	137	138

Fuente: Elaboración propia

En los tres años de referencia para el análisis de las competencias genéricas de los estudiantes de la Licenciatura objeto de estudio, evidencia en 2016 como el posible mejor año en relación a los resultados favorables de las pruebas Saber Pro y 2017 como el año en el que denota que

el programa decayó en relación a la institución y al grupo de referencia y al mismo tiempo que se evidencia que los tres en cuestión de análisis bajaron en promedio y que para 2018 se recuperaron en punto porcentual cada uno para lograr acrecentar el propósito de mejora y avanzar en la proyección.

Gráfica N° 5. Comparativo competencias genéricas programa-institución-grupo de referencia



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 5 se observan los desempeños de los estudiantes del programa en cada uno de los módulos de competencias genéricas, frente a los resultados de la institución y el grupo de

referencia y se destaca los resultados de la institución por encima del grupo de referencia y del programa para los años 2016 a 2018.

Tabla 6: Competencias genéricas 2016-2018.

	Programa			Institución			Grupo de referencia		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Comunicación Escrita	152	146	147	153	154	151	148	148	146
Razonamiento cuantitativo	138	136	135	158	158	161	135	132	133
Lectura Crítica	139	137	137	155	157	156	142	142	142
Competencias Ciudadanas	140	131	134	155	149	149	142	132	132
Inglés	133	134	135	148	150	150	143	141	143

Fuente: Elaboración propia

Se proyecta la visualización cronológica 2016-2018 y la perspectiva de los cinco módulos en relación a programa, institución y grupo de referencia para evidenciar que en los tres años y en los cinco módulos se encuentra el promedio de la institución por encima del grupo de referencia y del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de los módulos de competencias genéricas para el año 2018 del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana se evidencia y se destaca como mayor promedio el módulo de Comunicación Escrita como una fortaleza a valorar y el módulo de Competencias Ciudadanas como el menor puntuación en la escala de medición de manera que se puede evidenciar las fortalezas y debilidades en los módulos que se evalúan para avanzar así en la calidad de la Educación Superior.

A propósito, en el campo de la calidad educativa es un escenario de debate, disertación y dialogo de saberes y se puede analizar en sentido amplio e incluso asociado a la cobertura. De manera que el compromiso de Egido (2005 y 2006) entre otros investigadores del objeto de estudio en debate continúa para avanzar la consolidación de un status quo de calidad, evaluación y calidad educativa. La importancia de la evaluación de la calidad educativa, los resultados de aprendizaje y la eficacia de los sistemas educativos; son consecuencia de la articulación del proceso entre los actores del proceso educativo para que se guarde coherencia sistemática entre calidad, evaluación y eficacia para la consecución de los resultados óptimos en la educación.

Si no hay coherencia entre la evaluación y la calidad, conducen al margen o directamente a los riesgos posibles o inminente falta de

consecución directa de la calidad educativa poniendo en duda los múltiples instrumentos de evaluación que conducen a la mejora de los sistemas educativos y sería objeto de imposibilidad extrema de mejoramiento y se quedaría en una realidad fragmentada y quizás utópica sin llegar a la calidad real por ello los resultados de las pruebas estándar midan la calidad de la educación es sujeto total de discusión, tanto las pruebas nacionales como internacionales. 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 medicación del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como fin último de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañeda, L. et al (2010). *Enseñanza superior, profesores y TIC: estrategias de evaluación, investigación e innovación*. 1ª ed. Bogotá: Ediciones de la U.
- Cifuentes, J. (2016). *Política Educativa y organismos multilaterales en América Latina*. En Revista Cultura Científica. N° 14, 1657-463X
- Cifuentes Medina J. E., Chacón Benavides J. A., & Fonseca Correa L. Ángel. (2019). Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. *Revista UNIMAR*, 37(1), 69-81. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art4>
- De la Torre, F. (2009). 12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica. ztapalapa México: Alfaomega.
- Egido, I. (2005) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Tendencias Pedagógicas* N° 10 p.17-28. Recuperado el 18 de abril de 2019, de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4734>

Egido, I. (2006) La evaluación de la calidad de la educación: entre la oportunidad y el riesgo. *Revista Educativa* Vol. 9 N° 1 p. 9-23. Recuperado el 11 de febrero de 2017,

defile:///F:/4%20Cuatrimestre%20Cuarto%203%20Asignaturas/Calidad%20de%20la%20evaluacion%202006%20Egido.pdf

Krawczyk N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre, Vol. 7, numero 16. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.*

Popham, J. (1999) ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Grupo de Análisis para el Desarrollo Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de

file:///C:/Users/Jose%20cifuentes/Downloads/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham%20(1).pdf

Manzano, M. (2015) ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Recuperado el 21 de marzo de 2019, de <https://uls.edu.sv/sitioweb/component/k2/item/326-por-que-las-pruebas-estandarizadas-no-miden-la-calidad-educativa>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) Recuperado el 21 de mayo de 2017, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107522.html>