



**FACTORES ACADÉMICOS ASOCIADOS AL BAJO RENDIMIENTO EN
INGLÉS EN LAS PRUEBAS ECAES PRESENTADAS POR LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN EN EL AÑO 2009**

ESTUDIANTE

Leandra Zapata López

ASESOR:

Carlos A. Huertas H.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN INGLÉS

MEDELLIN

2011

RESUMEN

Nuestro que hacer pedagógico nos exige una participación activa y responsable en la investigación de los problemas y las necesidades de la comunidad educativa en la cual de una u otra manera hacemos parte.

La información contenida en el presente trabajo de investigación es de corte cuantitativo, en él se emplea una metodología de análisis descriptivo, haciendo uso adecuado de una encuesta cerrada denominada Escala Likert, la cual a través de unas variables permite dar respuesta a cada ítem propuesto.

Los aspectos teóricos aquí expuestos brindan la posibilidad de tener bases teóricas para que los educadores fomente la participación en cada uno de sus estudiantes para conocer y producir un segundo idioma como es el inglés.

Por último, se espera que las conclusiones resultantes de este trabajo sirvan para clarificar no solamente el concepto de las pruebas ECAES y de sus múltiples aspectos, sino también para concientizar a los docentes en formación acerca de la relevancia del tema, para que sea insumo para una futura creación curricular propia, pero pensada desde todas las perspectivas viables y que conduzcan a la proyección de verdaderos maestros comprometidos con la labor educativa para el mejoramiento individual, colectivo y social.

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN DEL PROYECTO	5
1.1. TEMA	5
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.4. OBJETIVOS	8
1.5. 1.4.1 OBJETIVO GENERAL	8
1.6. 1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
1.7. JUSTIFICACIÓN	9
1.8. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	10
1.9. MARCO TEÓRICO	13
1.9. CAPITULO I ANTECEDENTES DE LAS PRUEBAS SABER PRO	14
1.10. CONTEXTO HISTÓRICO	14
1.11. CONCEPTO	17
1.12. CLASIFICACIÓN	19
1.13. CAPITULO II CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA	27
1.14. REFERENTES DE LA EVALUACIÓN	27
1.15. EL EXAMEN	31
1.16. CÓMO SE PROCEDERÁ	37
1.17. CAPITULO III FACTORES QUE INCIDEN EN LOS BAJOS RESULTADOS DEL COMPONENTE DE INGLÉS DE LAS PRUEBAS SABER PRO.	45
1.18. DISEÑO METODOLÓGICO	51
1.19. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	51
1.20. TIPO DE INVESTIGACIÓN	51
1.21. TÉCNICA	51
1.22. INSTRUMENTO	51
1.23. TIEMPO DE EJECUCIÓN	52
1.24. POBLACIÓN Y MUESTRA	52
1.25. LUGAR	52
2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN EL TRABAJO DE CAMPO	53
2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS:	53
2.2. TIPO DE INSTRUMENTO:	54
2.3. CANTIDAD DE ESCALAS LIKERTS APLICADAS:	54
3. REGISTRO DE INFORMACIÓN RECOLECTADA	54

3.1.	DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	54
3.2.	TABLA DE REGISTRO	58
4.	RESULTADOS	59
4.1	. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA ESCALA:	59
4.2.	ANÁLISIS DE LOS ITEMS:	59
5.	CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA	87
6.	CONCLUSIONES	91
7.	BIBLIOGRAFÍA - CIBERGRAFÍA	92
8.	Anexos	96

1. RESUMEN DEL PROYECTO

1.1. TEMA

Factores académicos asociados al bajo rendimiento en inglés en las pruebas Saber Pro presentadas por los estudiantes de La Facultad de Educación en el año 2009.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las debilidades en los estudiantes universitarios es el manejo del inglés como lengua extranjera. Éste hecho se evidencia en los resultados obtenidos por los estudiantes de la Facultad de Educación de la Funlam, en dónde más del 80% de los estudiantes obtuvieron un bajo rendimiento en las pruebas Saber Pro presentadas en el 2009¹. Continuando con el proceso de seguimiento de los estudiantes de la Funlam en el área de la educación más específicamente en el componente del inglés, se pudo observar que para el año 2010 el rendimiento en las pruebas Saber Pro subió; ya que se obtuvieron muy buenos puntajes en estas pruebas por parte de algunos estudiantes en la licenciatura con énfasis en inglés que se encontraban próximos a salir. Sin embargo, las demás facultades de educación no tuvieron tan buenos resultados en el componente del inglés. Conscientes de esta situación consideramos que es de gran importancia reflexionar sobre cuáles son los factores que están relacionados con este fenómeno para que, a partir de los resultados, la Decanatura de la facultad pueda optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje y diseñar estrategias que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes en este componente evaluativo. Este tipo de ejercicios investigativos son importantes porque generan un conocimiento útil para la propia institución y para la transformación cultural de la organización.

¹ Pruebas presentadas durante el año 2009 por los estudiantes de la Facultad de Educación de la Funlam.

Como se dijo anteriormente, la comprensión de los factores del bajo desempeño será una herramienta útil para la toma de decisiones y el mejoramiento de los procesos pedagógicos y de acompañamiento al estudiante.

Debido a las problemáticas evidenciadas en la institución con respecto al bajo rendimiento en las pruebas Saber Pro, la Funlam implementó las salas de apoyo, como espacios de ayuda para aquellos estudiantes que presenten dificultades.

Por lo tanto, como consecuencia de las problemáticas presentadas en el Universidad se cuenta con salas de apoyo, que hasta el momento han venido funcionando pero de forma irregular por los inconvenientes que se han presentado en cuanto a la falta de compromiso e interés por parte de los estudiantes; además, los docentes que actualmente se encuentran vinculados a la institución están capacitados de forma adecuada para manejar estas problemáticas.

Tomando como punto de partida los aspectos anteriormente mencionados y luego de observar que en la mayoría de los estudiantes de la facultad de educación, se presentan problemas en cuanto al bajo rendimiento en el área de inglés, la desmotivación de la temática, el desconocimiento de una segunda lengua – inglés y la intensidad horaria entre otras; es entonces cuando surge la necesidad de diseñar una propuesta que permita fortalecer la permanencia y la calidad de la educación de los estudiantes del Funlam, que a su vez permita al educador realizar actividades acordes a las necesidades de los educandos que se encuentra en su aula de clase. A partir de esto y para dar inicio al proyecto se formula el siguiente problema:

Cúales son las causas que afectan el desempeño en las pruebas Saber Pro de los estudiantes que obtienen bajos resultados, en la Facultad de Educación en el año 2009 en Lengua Extranjera – Inglés, pertenecientes a la FUNLAM.

1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las nuevas políticas del Estado en materia de evaluación de competencias y desempeño de los estudiantes de programas de pregrado a nivel nacional han provocado el surgimiento de cuestionamientos acerca del alcance de comprensión real y de aprehensión pertinente de los aprendizajes, específicamente en el área de inglés que es el caso concreto del presente problema de investigación el cual se enfoca en los recientes resultados de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera – Inglés, de la Fundación Universitaria Luis Amigó al presentar las pruebas Saber Pro.

Por otra parte, tomando como referente el fenómeno de la globalización, el inglés ya no es visto solamente como un elemento constitutivo de un plan de estudios sino que se ha convertido en una herramienta esencial de la comunicación mundial. Colombia no siendo ajena a este hecho, por parte el Ministerio de Educación Nacional propone que el país debe convertirse en una nación bilingüe, adoptando el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, con el fin de establecer estándares de competencia en dicho idioma, por lo tanto comienzan a evaluarse las mencionadas competencias mediante la aplicación de las pruebas Saber Pro; es así que, la Fundación Universitaria Luis Amigó y los programas que tienen como parte de su plan de estudios el aprendizaje de inglés deben ser evaluados por medio de dichas pruebas, pruebas que no han arrojado resultados dentro de los niveles que se esperan de acuerdo a los parámetros establecidos por el mencionado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual para el contexto colombiano exigirá un usuario con un nivel B2².

² Según la DAAD (2009) un usuario nivel B2 “Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones”.

Teniendo en cuenta lo anterior, los graduados o aspirantes a graduarse procedentes de los diferentes programas de pregrado deben demostrar las competencias propias del usuario B2, y aquellos que están formándose como futuros docentes de inglés deben exhibir un nivel aun mayor, una capacidad por encima de lo descrito anteriormente, es decir, deben tener un nivel C1 el que según este mismo marco, es bastante alto considerando los factores pedagógicos, sociales y culturales del contexto colombiano. El panorama general, entonces, nos muestra las intenciones del gobierno de hacer de Colombia un país bilingüe, de manera que entre a formar parte de la globalidad extendida y pueda estar a la par con los estándares exigidos por las grandes potencias del mundo.

1.4. OBJETIVOS

1.5. 1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Establecer los factores académicos asociados al bajo rendimiento en inglés de los estudiantes de la Facultad de Educación que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2009.

1.6. 1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los factores que inciden en los bajos resultados del componente de inglés de las pruebas Saber Pro.
- Clasificar los factores de acuerdo a los aspectos que tienen en común.
- Determinar el peso de cada uno de los factores en el bajo desempeño frente al inglés, en las pruebas Saber Pro.

1.7. JUSTIFICACIÓN

A partir del anterior cuestionamiento se genera la inquietud por indagar sobre las posibles causas que están imposibilitando la obtención de resultados satisfactorios en los estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Inglés de la Fundación Universitaria Luis Amigó, quienes vienen presentando un nivel por debajo del esperado en pruebas estandarizadas, tales como las Saber Pro, lo cual es materia de preocupación puesto que la Funlam tiene como uno de sus objetivos fundamentales: “Formar integralmente a la comunidad universitaria para el ejercicio de la autonomía intelectual, moral y social” (Funlam, 2009). Esto para lograr la formación integral de profesionales idóneos en cada uno de sus programas académicos, de manera que los futuros egresados tengan una preparación adecuada para que así puedan ser competentes en el campo laboral y además sean dignos representantes de la instrucción que la Universidad promulga; por esta razón se pretende llevar a cabo una búsqueda de causas o falencias que se presenten al realizar dichas pruebas, tendientes a determinar qué factores están afectando el rendimiento académico de los estudiantes cuyo énfasis es realizado en inglés como lengua extranjera.

Por lo tanto, es de vital importancia que se realice una revisión de los factores que están generando el bajo rendimiento en el área, con el fin de que la institución y sus estudiantes realicen una labor conjunta de manera que se analicen, reevalúen y se propongan nuevas estrategias tendientes a un mejor desempeño académico para la aprehensión de un aprendizaje significativo, integral y permanente, el cual se verá reflejado en resultados más óptimos, tanto en pruebas estandarizadas, como también en concursos tales como los del magisterio, todo esto con miras a ocupar cargos en instituciones educativas del sector público; igualmente, es pertinente mencionar como afectaría la situación de los futuros egresados, quienes en su propósito de salir a ejercer la actividad docente, se verían en seria desventaja con respecto a otros profesionales del campo, si se constata que su formación no alcanza

los niveles apropiados exigidos en pruebas de aptitud para dicha área, la cual es de una alta demanda y competitividad en el sector.

Con base en lo anterior, se observa que la Fundación Universitaria Luis Amigó está atravesando por un proceso de acreditación y certificación de alta calidad, se hace preciso hacer un análisis minucioso con referencia a cómo se llevan los procesos de enseñanza aprendizaje en cada una de las áreas, en nuestro caso en particular, la de la educación básica con énfasis en inglés, donde se han presentado bajos índices de rendimiento que riñen con los estándares que la institución desea mostrar a fin de, no solamente formar docentes idóneos en la enseñanza del inglés, sino también ubicarse como una de las mejores opciones en este campo académico.

Finalmente, se pretende mediante la identificación de las posibles falencias que se puedan estar presentando al interior del área en cuanto a sus procesos, prácticas, actividades, desarrollo de temáticas y cursos ofrecidos para la enseñanza del inglés como segunda lengua, proponer estrategias de mejoramiento que vinculen tanto a docentes como estudiantes en la reflexión y análisis de dichos procesos, de manera que a partir de los hallazgos se comience a realizar una práctica efectiva que conlleve al alcance de los promedios exigidos en pruebas como las Saber Pro.

1.8. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, son aplicados actualmente a estudiantes de último año de las carreras de pregrado, dentro del marco de los programas, orientados al mejoramiento de la calidad y la transparencia en la educación superior, a través de la coordinación y supervisión del ICFES. En un rastreo inicial de la bibliografía, se encontró el texto elaborado por la Universidad del Valle (2004), cuyo propósito de presentar un análisis sobre la formación de docentes en Lengua Castellana el cual fuera tomado como referencia conceptual para la elaboración del examen de calidad de la educación superior (Saber Pro) para los estudiantes que están

prestos a egresar de las licenciaturas que toman este énfasis. También, en este documento se dan a conocer las especificaciones del examen. También se realizaron búsquedas en Internet, las cuales arrojaron los siguientes resultados. En primer lugar, la Universidad de Medellín(2009) dedica en su portal electrónico, varias conexiones a tratar el tema de los Saber Pro, dentro de los contenidos claramente desarrollados por dicha Institución se encuentran, los antecedentes y los fundamentos de las pruebas Saber Pro, recomendaciones para presentar el examen, ¿qué implica un buen Saber Pro?, entre otros aspectos. En segundo lugar, la Universidad Pedagógica Nacional(2007), realiza un completo análisis sobre lo qué es la prueba Saber Pro como evaluación periódica de los resultados del aprendizaje y como manera de verificar si los estudiantes alcanzan estándares de competencia exigidos para la educación nacional; además, muestra gráficamente y de manera comparativa con los resultados nacionales, los resultados de sus estudiantes en el año 2007, aduciendo que todos los programas evaluados en dicha Universidad superan el promedio nacional, lo que significa que sus estudiantes evaluados presentaron desempeños más homogéneos que los demás estudiantes del país.

En tercer lugar, otras facultades tales como Economía, Contaduría y Administración de Empresas de universidades nacionales, se han cuestionado acerca de la pertinencia, utilidad y rendimiento de sus estudiantes en las mencionadas pruebas Saber Pro, tal es el caso del artículo presentado por la Asociación Colombiana de Facultades, Programas y Departamentos de Economía (2008), el cual contiene el origen, fundamentos legales y conceptuales de las pruebas Saber Pro, así como su aplicación en las facultades de Economía. También, incluye un texto mencionando las competencias desarrolladas y a desarrollar por parte de las Universidades en sus estudiantes. Además, se encontró un portal electrónico realizado por la facultad de Contaduría Pública de la Universidad del Quindío (2004) que contiene un artículo de carácter reflexivo, titulado ¿La Solución a la Calidad de la Educación Superior?, el cual contiene el desarrollo y aplicación de las pruebas Saber Pro en el programa de Contaduría Pública, haciendo un

examen de los tipos de resultados, su interpretación y análisis de posibles conflictos.

De la misma forma, el Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica de Colombia (2004), CIDSE, realizó un trabajo en el cual se realiza un análisis multinivel para analizar la calidad de la educación superior en Colombia medida a través del Saber Pro de Economía en el año 2004. Incluyendo diferencias significativas entre los puntajes medios de las universidades y los obtenidos por los estudiantes, mismas que son explicadas por sus características personales y por las características de la institución a la que pertenecen. Del mismo modo, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (2002) elaboró un informe donde desarrolla temas tales como el análisis de cómo se define y especifica la 'calidad' de la educación ofrecida en cada área de formación; el estudio tanto de los resultados empíricos de dichos Saber Pro, como de sus significados o interpretaciones; se cuestiona y reflexiona sobre si la medición o evaluación de la calidad de la educación superior recibida, puede efectuarse con mayor validez durante o al final del proceso de formación o, más bien, en el desempeño laboral.

Tras esta intervención se detectó que los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de las situaciones del inglés, evidenciando que en su mayoría replican lo enseñado por el docente sin ser conscientes de los procesos que llevan a cabo; mostrando así un bajo nivel en la comprensión y elaboración de pruebas.

Tratando de ofrecer a los investigadores, docentes y estudiantes herramientas para superar estas dificultades, se recurre a la búsqueda de los documentos legales impartidos por el **MEN** y sus aportes conceptuales en esta línea.

Teniendo en cuenta los principios, propósitos y fundamentos curriculares que la Funlam consagra en su metodología y modelo pedagógico, los objetivos del programa (generales y específicos), y lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia, el cual se ha ocupado de la construcción de un modelo pedagógico integral para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la

lengua, en términos globales; es decir, se toman como referente las competencias generales consagradas por dicho Marco de Referencia, que le permiten al individuo interactuar con el otro en sociedad; de ahí que, los Lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros los cuales:

“son orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Así mismo se busca que a partir de los Lineamientos, los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera” (Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros Mayo 17, 2009)

Igualmente, el tema mencionado se desarrollará con el propósito de darle aplicación práctica lo establecido por la ley 115 de 1994 en su artículo 5º, Fines de la Educación, los cuales hacen referencia a:

“el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”

De igual forma a “la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social”.

1.9 MARCO TEÓRICO

La pedagogía es una actitud frente al mundo, una forma de encararlo, de comprenderlo; es por tanto, un acto valorativo, un conjunto de saberes que buscan reflexionar acerca del proceso de formación de los seres humanos mediante múltiples técnicas, las cuales buscan la manifestación de los

principios que explican el arduo proceso de conocerla y perfeccionarla. De ésta forma, la pedagogía como campo del ser humano permite encontrar diversas maneras de transmitir conocimiento con los recursos que tenemos a nuestro alcance como son: la experiencia, la multiplicidad de materiales, la escuela, el arte, el lenguaje, y en general, todo aquello de lo cual puede valerse el educador para que su papel dentro del proceso educativo esté dirigido al establecimiento de normas que lleven a un buen término el proceso de enseñanza aprendizaje. La pedagogía, en todo caso, propende por una formación flexible, de búsqueda de identidad en el ser humano, de posibilidad de encuentro con él mismo y de profundo respeto por el otro.

En primera parte se estudiará lo que el estado colombiano rige al nivel de las leyes y los decretos sobre el tema objeto de la presente investigación, es decir, se hace necesario esbozar el concepto sobre las pruebas saber pro, acompañado por una exploración de su historia; de igual manera, es menester analizar la clasificación de dichas pruebas.

Consiguientemente, se hace necesario ahondar sobre las características de las pruebas saber pro, mediante el conocimiento del examen.

En un tercer capítulo, se examinará con detalle el análisis del componente de inglés como eje principal en las pruebas saber pro.

En una última parte, se analizará los factores de desempeño en las pruebas saber pro.

1.9. CAPITULO I ANTECEDENTES DE LAS PRUEBAS SABER PRO

1.10. CONTEXTO HISTÓRICO

La historia de las pruebas saber pro es corta, pero suficiente como para dar una excelente explicación a partir de su estudio y de la indagación que se ha venido adquiriendo en el transcurrir del tiempo; ya que se han obtenido nuevas concepciones para las personas que deben presentar este examen, el cual es obligatorio para aquellas personas próximas a graduarse de su pregrado. Es

desde ella, que se han venido produciendo los conocimientos teórico – prácticos de las pruebas saber en distintas facultades.

Los Exámenes de Estado de Educación Superior, ecaes, ahora denominados SABER PRO, que anualmente deben presentar los estudiantes que estén cursando su último semestre de pregrado, han venido adquiriendo transformaciones significativas desde su creación en el año 2002. Lo más reciente es que se pasó de medir conocimientos específicos a medir competencias genéricas, vistas por el ICFES (2010 a) como:

“el aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exigen la toma de decisiones argumentadas, y las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados. Las competencias genéricas identificadas (pensamiento matemático; comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional; cultura científica, tecnológica y gestión de la información, y ciudadanía)”.

Éstas deben ser desarrolladas mediante la adquisición de la tecnología de la información, la comunicación y los avances que demanden los futuros profesionales de nuestro país en las diferentes facultades. Con el objetivo de analizar las competencias adquiridas de los estudiantes ante su paso por la educación superior y en ello también se percibe la rama en la que esa persona esta inscrita y el establecimiento educativo en el que se encuentra cursando dicho programa.

Las primeras pruebas Saber pro se le realizaron en el segundo semestres del año 2002 a unos estudiantes quienes estaban terminando de cursar las carreras de Ingeniería Mecánica, Medicina y Derecho; lo cual sirvió como base para identificar debilidades y fortalezas en los diferentes programas que participaron en ellos.

No obstante, con la necesidad de impartir estos exámenes a todos los programas de conocimiento, con la ayuda del decreto 1781 de 2003³, el cual hace obligatoria la presentación de las pruebas Saber pro, el ICFES (2010 a):

³ Decreto expedido por la Presidencia de la República de Colombia el 26 de junio de 2003.

“invitó a todos los representantes de las universidades, asociaciones de facultades, de profesionales y otras organizaciones académicas a que colaboraran en la propuesta y diseño de las Pruebas de Estado, denominadas en ese momento ECAES, hasta completar los 55 exámenes que evalúan las competencias específicas”.

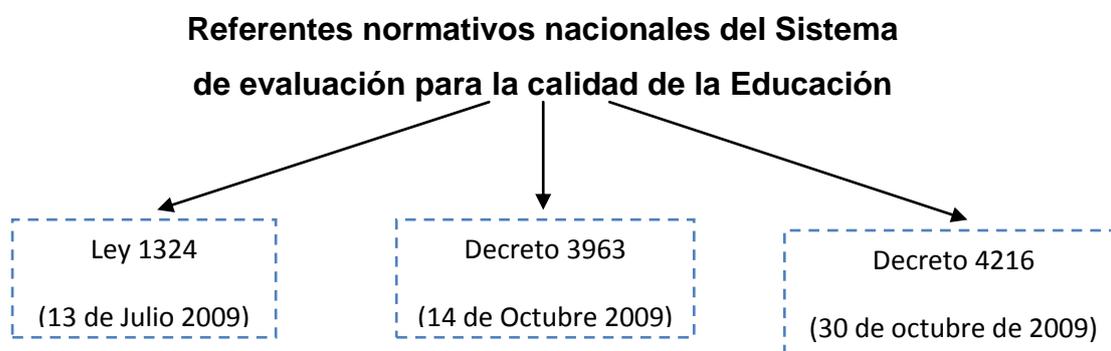
AÑO	2002	2003	2004	2005	2006	2007-2009
TOTAL	3	27	43	50	54	55
ECAES						

Tabla 1: Foro Nacional de la Calidad Educativa 2010: Evolución del número saber pro construidos

Posteriormente, en el año 2009 el Congreso de la República de Colombia difundió la ley 1324, la cual exige la presentación de los exámenes Saber pro de manera obligatoria a todos aquellos estudiantes que estén próximos a graduarse de su carrera de pregrado.

Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación. (Congreso de la República de Colombia, 2009)

Ilustración 1: Referentes normativos nacionales del Sistema de evaluación para la calidad de la educación.



En tiempos pasados, las pruebas se aplicaban mediante el componente de la repetición y de la memorización, ahora se hace hincapié por la interiorización

de dicho conocimiento, entendiéndose éste como la manera que tiene el estudiante para sistematizar los datos ya obtenidos en el proceso de aprendizaje, construyendo un saber colectivo, interactivo y dinámico que lo posibilite para darle solución a problemas cotidianos y hacer parte del proceso evaluativo, lo cual le permitirá analizar y observar cómo se están trabajando las diversas didácticas y metodologías en el aula de clase.

De ahí que, en los próximos años se este pensando en construir la prueba Saber pro por vía tecnológica (el computador) con lo cual se espera obtener otro tipo de procesos y mejorar la aplicación, que con los exámenes a lápiz y a papel no se tienen.

Lo anterior, con el propósito primario de las estrategias utilizadas para *enseñar a pensar* lleva a considerar que estas no deberían ser reducidas a simples conocimientos marginales, sino formar parte integrante del currículo mismo. En otras palabras, se pretende educar a los estudiantes y las estudiantes para que alcancen su autonomía, emancipación y juicio crítico, todo ello por intermedio de un gran sentido de la reflexión.

1.11. CONCEPTO

La definición de las pruebas Saber pro ha experimentado un cambio considerable en los últimos años, tanto en su conceptualización como en sus propuestas de intervención.

El Instituto Colombiano de Educación Superior (ICFES) ha cambiado notablemente sus pruebas, por un nuevo portafolio de exámenes que se practican desde quinto grado hasta los niveles de Educación Superior para mejorar la competitividad en los estudiantes.

Según Francisco Reyes (2010), director de Producción y Operaciones del ICFES. “Hay una transversalidad en todo el proceso de evaluación educativa que conduce el ICFES para todos los estudiantes en el país”.

Resaltando la importancia que han venido teniendo las pruebas en cada unidad con el nuevo procedimiento educativo nacional. Todo parece ser una nueva transformación que se ha venido desarrollando para fortalecer la institución que luego de 40 años de historia cambió el nombre de Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior por el de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

"Es un ICFES más independiente, fortalecido, con más profesionales, un ICFES centrado en la universalización y análisis de las pruebas. Es una maravilla que tengamos un instrumento de este calibre en el país", afirma Cecilia María Vélez White (Junio 30, 2010), Ministra de Educación Nacional.

De esta misma manera Margarita María Peña Borrero (Junio 30, 2010), directora del ICFES, expresa que el medio para fortalecer estas instituciones de evaluaciones externas a los mecanismos de educación: "se debe principalmente a la necesidad de contar con una visión independiente y lo más objetiva posible de los resultados de la educación".

De ahí que, uno de los grandes retos del ICFES es realizar las mediciones que muestren el estado de la educación, su evolución y realizar las investigaciones sobre la calidad. Convirtiéndose así en una de las principales funciones de las pruebas para el servicio y el mejoramiento tanto de las instituciones como de los mismos estudiantes los cuales buscan llegar a obtener unas excelentes respuestas esto con el fin de ganarlas a lo cual Vélez (2010) añade que: "los profesores van a tener más información sobre el resultado de su acción y van a poder tomar soluciones y cambiar metodologías de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los niños y jóvenes".

Este cambio tiene como intención incrementar la calidad académica con el fin de poder otorgar becas y mayores oportunidades para posgrados y llegar a tener una medición medible con estándares internacionales y observar el estado de la Educación en Colombia.

“Saber pro ha ido ganando mayor legitimidad como una herramienta para el acceso hacia el mercado laboral” anota Reyes (2010).

A partir de la realización de estas pruebas se puede llegar a construir una buena formación de políticas educativas que contribuyan al buen desempeño de los educandos esto con el fin de generar en nuestro país un sistema educativo institucional altamente desarrollado con la capacidad de crear nuevas perspectivas que ayuden al mejoramiento del acto educativo y promuevan una mayor credibilidad en el acto social del cual cada ser humano formamos parte orientado siempre y cuando hacia la convivencia y el sentido común.

"Estamos en un mundo globalizado donde la capacidad del capital humano hacen más o menos atractivo un país, adicionalmente lo hace menos o más productivo o igualitario. Todo esto hace que busquemos estándares internacionales, nos estamos referenciando cómo está Colombia con los demás países, ya lo estamos haciendo con dos exámenes" señala White (2010) la ministra de Educación Nacional, directora del nuevo ICFES.

El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, SABER PRO, es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

1.12. CLASIFICACIÓN

A continuación se establece una clasificación de las pruebas saber pro, no en función de las características, sino con relación a las exigencias curriculares; es decir, se analizarán los tipos de pruebas que el estudiante debe contestar.

Los exámenes de estado exigen para los estudiantes próximos a graduarse deben presentar dichas pruebas con el fin de obtener el título respectivo. Los decretos anteriormente mencionados establecen que serán objeto de

evaluación, entre otras, las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar su carrera, incluyendo aquellas genéricas que son necesarias dependiendo el programa de pregrado que hayan cursado. Estas competencias se desarrollan entonces:

Según Klein et al (2008): “mediante la interrelación entre la educación disciplinar, la educación general y las habilidades que los estudiantes han desarrollado y que traen a la educación superior”.

Se trata de competencias transversales, que aunque se desarrollen a partir de contextos específicos, pueden ser transferidas a otros. Una síntesis de esto es presentada en los siguientes enunciados por el ICFES (2010 b):

- ❖ Prueba de comunicación escrita
- ❖ Prueba de solución de problemas
- ❖ Prueba de pensamiento crítico
- ❖ Prueba de entendimiento interpersonal
- ❖ Prueba de comprensión lectora
- ❖ Prueba de inglés

A continuación se describe cada uno de estos enunciados, tomando como referencia el texto del ICFES (2010 b).

Las pruebas de competencias genéricas que serán objeto de evaluación, con su número de preguntas y el tiempo disponible para responderlas, es el siguiente:

Pruebas genéricas	Número de preguntas	Tiempo
Comunicación escrita	Reporte/ argumento	1 hora 10 minutos
Solución de problemas	83 preguntas	
Pensamiento crítico	83 preguntas	
Entendimiento interpersonal	83 preguntas	3 horas 30 minutos
Comprensión lectora	15 preguntas	

Inglés	40 preguntas	
		4 horas 40 minutos

Tabla 2: ICFES (2010 b) Estructura del examen.

Prueba de comunicación escrita

La prueba se enfoca en la competencia para comunicar ideas por escrito con base en el análisis de la información suministrada. Los ejercicios de escritura son de dos tipos: reporte y escrito argumentativo. El estudiante presentará dos ejercicios asignados al azar.

Tanto el reporte como el escrito argumentativo se califican teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Pensamiento e ideas (calidad del análisis, respuesta y presentación de la información o de los problemas definidos).
- Lenguaje: Estructura y expresión (efectividad de la estructura y organización, claridad en la expresión y uso de las normas del lenguaje).

Dependiendo de la calidad del escrito cada evaluado será ubicado en uno de los siguientes niveles de desempeño:

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Comprensión y análisis del enunciado	• Comprensión básica o incompleta de aspectos e ideas principales.	• Comprensión y análisis efectivos de algunos aspectos e ideas principales	• Comprensión y análisis a nivel crítico y profundo de todos los aspectos e ideas relevantes
Organización y desarrollo de elementos	• Organización y desarrollo en forma básica o incompleta.	• Organización y desarrollo por lo general de manera consistente y coherente.	• Organiza, estructura y desarrolla de manera efectiva y coherente.
Uso del lenguaje: vocabulario, normas	• Uso simplista o con calidad desigual: Vocabulario limitado y uso inadecuado de	• Uso claro y consistente: Vocabulario y manejo de normas	• Uso preciso y fluido: Empleo apropiado de vocabulario extenso.

	normas sintácticas y lingüísticas	adecuadas.	Uso claro de las normas.
--	-----------------------------------	------------	--------------------------

Tabla 3: ICFES (2010 b) Niveles de desempeño I.

❖ Prueba de solución de problemas

Esta prueba evalúa la competencia para interpretar, analizar y utilizar información para solucionar problemas de tipo no especializado.

La prueba de solución de problemas contempla los siguientes aspectos:

- Identificar, entender y enunciar el problema de manera diferente.
- Identificar y analizar información relevante del problema.
- Representar aspectos clave del problema.
- Reorganizar, sintetizar y aplicar información relevante al problema.
- Conceptualizar/generar/identificar la solución del problema.
- Evaluar las estrategias de solución y sus resultados.

Con base en sus resultados los evaluados serán ubicados en uno de los siguientes niveles de desempeño, así:

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Análisis y clasificación de información	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza información estructurada de forma simple. • Identificar problemas básicos y deducciones directas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza y clasifica información de manera lógica. • Identifica y hace deducciones en problemas de relaciones y patrones estándar 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza y clasifica información de manera profunda y sistemática. • Identifica e interpreta problemas de relaciones complejas
Procesamiento y reorganización	<ul style="list-style-type: none"> • Procesa y reorganiza datos. • Identifica relaciones de dos variables 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza y reorganiza patrones presentados de manera estándar. • Identifica relaciones con pocas variables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza y sintetiza datos complejos. • Realiza generalizaciones abstractas con diversas variables.
Aplicación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Información estructurada de forma simple. • Problemas bien 	<ul style="list-style-type: none"> • Aísla información clave para resolver problemas bien definidos que 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica estrategias para solucionar problemas de relaciones abstractas

	definidos de hasta 2 pasos. • Evalúa las soluciones a esos problemas.	requieren pocos pasos. • Evalúa las soluciones a esos problemas.	y complejas y varios pasos y condiciones. • Evalúa las soluciones a esos problemas.
Habilidades numéricas	• Nivel Básico.	• Desempeño adecuado en problemas rutinarios, no especializados.	• Alto nivel de desempeño numérico para problemas no rutinarios, no especializados.

Tabla 4: ICES (2010 b) Niveles de desempeño II

❖ Prueba de pensamiento crítico

La prueba de pensamiento crítico se centra en la habilidad de analizar y evaluar proposiciones y textos que presentan puntos de vista similares a los que los evaluados encontrarían en el mundo real.

La prueba de pensamiento crítico contempla los siguientes aspectos:

- Comprensión (contenido y puntos de vista del escritor o del interlocutor).
- Análisis (identificación de líneas de razonamiento, evidencia, conclusiones, argumentos).
- Identificación de deficiencias en argumentos: inconsistencias lógicas, supuestos infundados, consecuencias no intencionadas, recursos retóricos distorsionantes, falsas analogías, etcétera.
- Evaluación (credibilidad y validez de la evidencia, credibilidad de líneas de razonamiento, validez de argumentos, solidez de las conclusiones, etcétera).

Con base en sus resultados los evaluados serán ubicados en uno de tres niveles de desempeño, así:

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Detección de significados y relaciones	Realiza deducciones válidas sobre las relaciones explícitas.	Realiza deducciones válidas sobre las relaciones implícitas.	Realiza deducciones profundas y convincentes sobre las relaciones implícitas y

			perspicaces.
Identificación y análisis de razonamientos	Líneas principales, evidencias e inconsistencias lógicas básicas.	Líneas de razonamiento, inconsistencias lógicas y otras deficiencias moderadamente complejas.	Líneas de razonamiento, inconsistencias lógicas y otras deficiencias sutiles o complejas.
Evaluación de credibilidad y validez de argumentos	Argumentos relacionados con criterios establecidos explícitamente.	Argumentos moderadamente complejos relacionados con criterios de evaluación implícitos.	Evidencias o argumentos complejos y sutiles. Generación de criterios ajustados de evaluación según necesidades

Tabla 5: ICFES (2010 b) Niveles de desempeño III

❖ Prueba de entendimiento interpersonal

La prueba de entendimiento interpersonal se enfoca en el análisis y evaluación de situaciones laborales y otras situaciones interpersonales.

El material sobre entendimiento interpersonal se centra en:

- Demostrar un buen nivel de comprensión de sentimientos, motivación y comportamiento de otras personas, así como de problemas relacionados con el trabajo con otras personas o la ayuda a otras personas.
- Reconocer la manera como puede aplicarse esa comprensión para trabajar en equipo o ayudar a otros de manera efectiva en aspectos como la comunicación, la negociación, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Con base en sus resultados los evaluados serán ubicados en uno de tres niveles de desempeño, así:

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Comprensión de	Comprensión básica	Comprensión significativa	Comprensión sofisticada

situaciones sociales (roles, relaciones, comportamientos, sentimientos, actitudes y motivos)			
Análisis de trabajo (trabajo en equipo, liderazgo, negociación y comunicación)	Comprensión básica	Comprensión significativa	Comprensión sutil
Capacidad de reconocer acciones y respuestas a problemas	Apropiadas para problemas interpersonales directos	Apropiadas para problemas interpersonales complejos, no familiares	Apropiados para problemas interpersonales delicados o complejos

Tabla 6: ICFES (2010 b) Niveles de desempeño IV

❖ Prueba de comprensión lectora

Esta prueba indaga el grado de desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, en particular, la forma como se aproximan a los niveles de interpretación textual. La comprensión lectora se entiende como la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de textos, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas que posibilitan el análisis y el establecimiento de relaciones entre los distintos componentes que conforman un texto.

Con la prueba se explorarán tres dimensiones de la competencia, definidas así:

Interpretativa	Capacidad del estudiante para reconocer y dar cuenta de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que se dan entre enunciados, párrafos o el texto en su globalidad. El estudiante debe identificar y reconocer las relaciones entre tópicos locales y globales; inferir el sentido global y otros posibles sentidos del texto; reconocer las intenciones comunicativas de los enunciadore presentes en el texto e
-----------------------	---

	identificar las relaciones entre lo enunciado en el texto y la manera como es enunciado.
Argumentativa	Capacidad del estudiante para dar cuenta de los puntos de vista que sustentan una determinada posición; para inferir y establecer relaciones de causalidad, de necesidad y suficiencia de condiciones determinadas; para dar explicaciones y razones coherentes y consistentes que articulen contenidos explícitos o que se puedan derivar de lo planteado en los textos. En este nivel el estudiante debe estar en capacidad de inferir conclusiones, de plantear secuencias lógicas o de organización textual y de validar una afirmación a partir de casos particulares. Para lo anterior es necesario haber logrado una comprensión global de lo planteado en un párrafo, una porción mayor del texto, o el texto en su totalidad
Propositiva	Capacidad del estudiante para valorar propuestas que resuelvan de modo adecuado y pertinente un problema o situación particular. Se evidencia cuando se explicitan generalizaciones, conjeturas, deducciones o conclusiones que requieren ir más allá de la información expuesta en el texto. Exige la Comprensión del tópico global del texto y la puesta en relación de éste con el contexto sociocultural en que se inserta. El estudiante debe dar cuenta del establecimiento de relaciones entre el contenido del texto, sus interlocutores y lo que propone él como lector; así mismo, debe establecer relaciones de distinto orden entre varios textos.

Tabla 7: ICFES (2010 b) Dimensiones de la competencia.

❖ Prueba de inglés

La prueba de inglés tiene como propósito evaluar la competencia de los estudiantes para comunicarse efectivamente en inglés. Esta prueba que ha sido alineada al Marco Común Europeo, permitirá clasificar a los evaluados en una de las seis categorías que se describen a continuación. Como puede apreciarse, quienes se ubiquen en el nivel A1 serán aquellas personas con menor manejo del inglés y por el contrario, quienes logren ubicarse en el nivel B2, serán aquellos con mayores competencias en inglés.

Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 8: ICFES (2010 b) Competencias en inglés.

1.13. CAPITULO II CARACTERISTICAS DE LA PRUEBA

1.14. REFERENTES DE LA EVALUACIÓN

El proceso de desarrollo de las Pruebas Saber Pro para las Licenciaturas en lenguas extranjeras, seguido por la Universidad del Valle a la cual se refiere en los antecedentes se ha trabajado desde una estructura clara de participación

desde las facultades y programas de formación profesional. Como resultado del debate académico se llegó a la construcción de un marco teórico⁴ para la evaluación cuyos referentes principales se presentan a continuación.

Según el ICFES (2010 c) El proceso de construcción de las Pruebas Saber pro ha contado con aproximadamente 21 universidades de todo el país en donde se dan estos programas. Gracias a la participación de los estudiantes las universidades podrán obtener gran credibilidad tanto a nivel nacional como internacional sobre aspectos centrales de los procesos de formación de los licenciados. Así mismo, será una oportunidad para que los estudiantes desarrollen la habilidad de detectar y corregir sus propios errores, sistematizando los datos ya obtenidos en el proceso de aprendizaje, construyendo un saber colectivo, interactivo y dinámico que lo posibilite para darle solución a problemas cotidianos y hacer parte del proceso evaluativo, lo cual le permitirá analizar y observar cómo se están trabajando las diversas didácticas y metodologías en el aula de clase.

Los programas de Licenciaturas en lenguas extranjeras y modernas se sustentan, desde el aspecto legal, en los requerimientos del Ministerios de Educación Nacional planteados en la ley 30 de 1992, la Ley 115 del 1994 y en el Decreto 272 de 1998. Desde este marco jurídico se sustenta la necesidad de una nueva visión de la educación, ya que las practicas educativas en nuestra sociedad le han asignado al maestro funciones de simple reproductor de modelos que le han impedido construir por si mismo un lugar donde albergar su lenguaje y su pensamiento; por eso, frente a esta eterna repetición debemos cuestionarnos, cuestionar nuestra propia historia y reconocer que mientras no se produzca en nosotros mismos cambios de mentalidad, no podremos impulsar a nuestros discípulos hacia el deseo de saber y por ende, hacia un voluntad de saber.

Es por esto que, se hace completamente necesario reivindicar la urgencia de la reflexión pedagógica, del saber pedagógico, pero no entendido éste sólo como una metodología o como un método que viene a reemplazar otro, como es el

⁴ Ver "Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen de las licenciaturas en lenguas modernas", (Universidad del Valle, ICFES, MEN. Bogotá, 2004)

caso específico del constructivismo, que está siendo tomado como si reemplazara la pedagogía o se asume como si fuera la pedagogía, como si fuera el único saber que un docente actualizado y deseoso de cambiar debe tener.

Con el propósito de realizar prácticas pedagógicas efectivas debe comenzarse por reflexionar acerca de cómo aprendimos y no permitir que este factor obstaculice o nos encasille en una manera específica de llevar a cabo la labor de enseñanza. Pensando que esa forma que dio resultado en nosotros, también dará resultado con los estudiantes que se tengan a cargo. De otro lado, se debe entender que cada individuo es un mundo diferente y que por lo tanto no debe ceñirse a una infirmitad en su proceso de aprendizaje establecido por políticas de antaño que hoy en día no permiten aprehender concretamente el conocimiento y además han perdido vigencia en el quehacer del maestro moderno.

Por otra parte, desde los años 90, se han implementado en diferentes países exámenes nacionales con el fin de obtener información de los estudiantes que estén cursando los diversos programas de pregrado. Estos exámenes son objetivos, se aplican una vez al año a los estudiantes que estén cursando el último año de su carrera profesional, entre ellas las licenciaturas.

Evaluaciones internacionales, semejantes a las desarrolladas en Colombia son las que se pueden ver a continuación.

En México⁵, se evalúan a los estudiantes en las distintas profesiones a través del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL). El propósito de este examen es “identificar la medida en la que se tienen los conocimientos, habilidades y los valores que debe mostrar un egresado de licenciatura”. En segundo lugar, encontramos en el Brasil el Examen Nacional de Cursos (ENC⁶) evalúa competencias y habilidades en los estudiantes para intervenir en situaciones pedagógicas específicas. En tercer lugar se puede observar como en el

⁵ Canadá, Estados Unidos. *Experiencias de acreditación*. Serie ICFES: Divulgación de normas y políticas, 1995.

⁶ Schultmeyer, Alejandra. *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Brasilia, UNESCO / OREALC –LLECE – MEC- BID, 2002

Salvador se diseñó el ECAP Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas, la cual indaga por la competencia académica y pedagógica de cada estudiante.

El ICFES en su texto Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior (2010 b), evidencia como en Colombia, desde 1995 se han adelantado varias evaluaciones de docentes, pero ninguna hasta ahora en el área de lenguas. En el mismo año, se trabajo en torno a referentes conceptuales por indagar las actitudes de los aspirantes ante el conocimiento. Posteriormente, en 1998 se diseño y se realizo la prueba piloto, para el caso de lenguaje, cuyo propósito era conocer como el docente asume e interactúa con los diversos saberes que circulan en el medio y con sus estudiantes. Seguidamente, en el 2002 se realizo una nueva versión de evaluación para lenguaje. En este caso se hizo énfasis a evaluar en las competencias básicas de los docentes de Lengua Castellana y Literatura.

Experiencias de evaluación relacionadas con el Proyecto Colombian Framework for English - COFE - Colombia

En el marco del proyecto COFE, en el segundo semestre de 1994 se creó un equipo interuniversitario de 4 personas, el *Subproyecto de exámenes de proficiencia*, conformado por la Universidad Pedagógica Nacional y la Pontificia Universidad Javeriana y cuyo objetivo era lograr que “se establecerían normas generales para el nivel de logro requerido de los egresados” y que “las normas describirían aquellos objetivos y procesos que los programas deberían compartir”

En julio de 1996, dos de las cuatro integrantes del equipo central fueron enviadas por el proyecto COFE a la Universidad de Reading por un período de tres meses para recibir asesoría e instrucción y realizar actividades conducentes a la elaboración del Colombian COFE Proficiency Test (CCPT).

El CCPT era un examen de competencia que presentan los estudiantes que están cursando programas de licenciatura de lenguas modernas antes de iniciar la práctica docente. Este examen tenía como propósitos evaluar la habilidad de los estudiantes para utilizar la lengua inglesa (actuación) y evaluar su conocimiento de la lengua (competencia).

En noviembre de 1996 se administró la prueba piloto del CCPT. El equipo central calificó las pruebas y preparó los datos para el análisis estadístico de los ítems que realizaría la experta Británica en el siguiente Taller nacional. Una vez se tuvieron los datos del análisis efectuó la administración real en abril de 1997. Para esta labor las universidades Javeriana y Pedagógica Nacional contaron con el apoyo de las universidades de Antioquia, Bolivariana, Distrital, Industrial de Santander, Nacional de Colombia, y Pedagógica y Tecnológica de Tunja, universidades colombianas con experiencias investigativas en el área de aprendizaje y evaluación en lenguas extranjeras.

1.15. EL EXAMEN

Objetivos

El ICFES (2010 b) retomando el Decreto 3963 de octubre de 2009, plantea como objetivos del ECAES los siguientes:

a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.

b) Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.

c) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio

público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

❖ **El concepto de competencia**

En éste mismo texto el ICFES propone una articulación de las pruebas ECAES con las demás evaluaciones realizadas en el país, para esto se asume el concepto de *competencia* es concebido como saber hacer en contexto.

Para esta evaluación en particular, el contexto se comprende como los diversos escenarios, o campos en los cuales el saber-hacer se actualiza. Ese saber-hacer debe permitir distinguir el contexto de lo pedagógico general, (saber hacer en el marco de los problemas de la educación, la pedagogía y el ejercicio docente), el contexto de la escuela y su funcionamiento, concretamente el contexto de la enseñanza y el aprendizaje (saber hacer en el marco de una institución concreta y en el campo de la didáctica), el contexto académico disciplinar (saber hacer en el marco de un campo de discurso específico), el contexto de la ética, las políticas y normatividad sobre la educación (saber hacer desde y en el marco de la ética y de las políticas). Desde ese punto de vista, el contexto se puede pensar desde la dimensión sociocultural y desde lo pedagógico y académico disciplinar. Para efectos de la prueba, esos 5 contextos serán los componentes propios del actuar del licenciado, tal como se muestra en el cuadro anterior.

❖ **La competencia pedagógica del licenciado**

Tal como se señaló en el apartado anterior, la competencia se explorará desde tres dimensiones:

A) Interpretar, que se refiere a estar en condiciones de reconocer y comprender el componente o contexto: situarse en él, reconocer y analizar sus variables,

conceptos claves, tensiones e intereses; también se refiere a la posibilidad de realizar lecturas de modo literal e inferencial.

B) Argumentar, que se refiere a tener una posición: contar con puntos de vista sustentados, documentados sobre el componente o contexto o sobre una parte de éste; también se refiere a la posibilidad de realizar lecturas en el modo crítico e intertextual.

C) Proponer, que se refiere a la posibilidad de desarrollar propuestas propias, consistentes, sustentadas, en el marco del componente o contexto; también se refiere a la posibilidad de usar la lengua escrita, lo que implicará emplear adecuadamente mecanismos de textualización y puesta en discurso (coherencia, cohesión, tipo textual, adecuación a la situación de comunicación, pertinencia, intencionalidad).

❖ **Los componentes de la evaluación**

Los cinco componentes definidos para la evaluación son los siguientes:

- 1. Pedagogía general:** La explicitación de la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía como el saber fundante de los maestros exige una comprensión de ésta como objeto de conocimiento macro que ha dado lugar a saberes, disciplinas y prácticas que los maestros deben reconocer.
- 2. La pedagogía y didácticas situadas en la disciplina:** El estudio de los problemas que plantea la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro contexto es el objeto de este componente. Este abordaje se enriquece con el conocimiento y el análisis de los distintos enfoques y perspectivas didácticas y pedagógicas propuestas para esta área, el análisis de teorías sobre la evaluación y distintas estrategias, medios y modalidades de enseñanza. Al incluir este componente en esta prueba, se trata de indagar sobre la comprensión del concepto de didáctica

específica de las lenguas extranjeras como objetos de enseñanza y de aprendizaje.

- 3. La disciplina:** Asumir las lenguas extranjeras como objetos de estudio requiere el desarrollo de una cultura lingüística desde diferentes perspectivas: formal, histórica social y cultural. La formación lingüística del futuro docente de lenguas extranjeras le permitirá tomar decisiones apropiadas a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, se espera que el futuro docente reconozca las implicaciones de los enfoques lingüísticos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro contexto.
- 4. La política educativa en el área:** Éste constituye uno de los ejes fundamentales de la formación de un docente en el área debido a la enorme responsabilidad social que le compete a la escuela en cuanto a garantizar el acceso de los estudiantes al mundo letrado y la reducción de las inequidades presentes en el dominio del lenguaje y de las lenguas extranjeras. En este eje se considera pertinente la ubicación del docente de lenguas extranjeras en contexto (local, nacional, internacional), por lo tanto, se incluye su comprensión de las tendencias sociales y educativas dominantes y la reflexión sobre las políticas y la legislación educativas gubernamentales sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro contexto.
- 5. La comprensión y producción de textos en la disciplina:** En los distintos talleres realizados con el propósito de discutir y de definir los componentes y competencias que se evaluarán en esta prueba, la comunidad académica con representación de las licenciaturas en el área de lenguas modernas/ extranjeras de las universidades del país, consideró que, además de un “saber-hacer en contexto” referido a los componentes de la pedagogía general, de la disciplina, de la didáctica específica y de la política, los futuros licenciados deben mostrar su

competencia comunicativa en la lengua extranjera, según el énfasis de la licenciatura en particular. Se consideró, además, que esa competencia debe incluir la lengua en sus distintas dimensiones, ya que un docente de lenguas extranjeras debe tener un dominio y un uso apropiados de las cuatro habilidades de la lengua: lectura, escucha, habla y escritura. El objetivo de esta prueba será, entonces, que el futuro licenciado demuestre su competencia en la comprensión de textos escritos en la lengua extranjera.

❖ Estructura general de la prueba

Evaluación de los estudiantes de último año de estos programas académicos, se realizará por medio de dos pruebas: una *básica*, constituida por 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta que indagará por los componentes y tópicos descritos anteriormente y una de *profundización* que será una pregunta abierta.

Debido a la diversidad de tendencias en los programas de estas licenciaturas y al hecho de que algunos de éstos tienen más de un énfasis, se decidió elaborar, para cada uno de los énfasis (lengua castellana e inglés), una prueba de profundización con un mayor nivel de complejidad. Las universidades cuyos programas tengan sólo un énfasis, deberán presentar las dos pruebas -básica y de profundización- en el mismo énfasis. Las universidades cuyos programas tengan más de un énfasis (por ejemplo: lengua castellana e inglés) podrán elegir la prueba básica y la de profundización en atención a las características de su programa (por ejemplo, la básica en lengua castellana y la de profundización en inglés o la profundización en español, según el caso).

La prueba de profundización será abierta (de producción de textos) y exigirá leer, antes del examen, un grupo de textos (incluyendo textos en el idioma de la profundización) sobre temáticas de la disciplina. El grupo de textos seleccionado para cada profundización aparece más adelante en esta guía. El día del examen el evaluado deberá escribir un ensayo de aproximadamente

1000 palabras, respondiendo a una pregunta que se le planteará ese mismo día.

Para el caso de la licenciatura en lengua extranjera el ensayo deberá escribirse en la lengua de la profundización que el estudiante haya elegido; es decir en inglés. Lo anterior permitirá evaluar otro aspecto de la competencia comunicativa, como es el de la producción escrita en lengua extranjera.

La prueba básica tendrá un valor del 60% del total de la evaluación. La prueba de profundización tendrá un valor del 40% del total de la evaluación. El número de preguntas está pensado para ser respondido en un tiempo razonable que el ICFES ha calibrado desde la experiencia en este tipo de evaluaciones.

❖ **La pregunta abierta**

La pregunta abierta es tal vez una de las primordiales en cuanto a los licenciados, ya que por medio de ella se puede observar el ejercicio de la escritura de los docentes, en el sentido de configurar la información pedagógica y didáctica para elaborar proyectos y participar en el mundo académico.

Para el caso la licenciatura en inglés, el profesional deberá escribir un ensayo en lengua extranjera, con el fin de evaluar otro aspecto de la competencia comunicativa, como es de la producción escrita en lengua extranjera inglés.

Objetivos

Se pretende indagar la competencia de los futuros licenciados para:

- Dar cuenta de la capacidad para abordar la escritura de un texto específico (organización y adecuación del tipo de texto solicitado desde la instrucción).
- Dar cuenta del manejo disciplinar (la referencia y el desarrollo de tendencias o enfoques disciplinares para apoyar ideas).
- Dar cuenta del manejo de lo didáctico (diseño de situaciones de enseñanza).

- Dar cuenta del manejo del marco de las políticas nacionales vigentes y asumir una posición crítica al respecto.

1.16. CÓMO SE PROCEDERÁ

La evaluación consistirá en plantear al estudiante, el día de la evaluación, una pregunta, una situación o una problemática para ser analizada con base en el grupo de textos relacionados al final de este apartado. Ese análisis se concretará en la elaboración de un texto (argumentativo), el cual deberá tener una extensión máxima de 1000 palabras. El estudiante sólo puede llevar lo establecido por el ICFES para la presentación del examen.

En la evaluación de la producción del texto se tendrán en cuenta aspectos como el control de la coherencia, la cohesión, la estructura del tipo de texto (argumentativo), la segmentación de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos), el reconocimiento de la intención comunicativa que postule el enunciado, la adecuación a un auditorio y/o un interlocutor planteado por la prueba, el control del léxico en función del interlocutor, la consistencia en el planteamiento (o análisis) didáctico, la pertinencia y consistencia de las ideas pedagógicas que se empleen, el uso consistente de conceptos propios de la disciplina, y de las temáticas abordadas en los textos seleccionados para la pregunta abierta

GRUPO DE TEXTOS SELECCIONADOS PARA LA PREGUNTA ABIERTA PROFUNDIZACIÓN EN INGLÉS

1. Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés	Viáfara González, John Jairo & Ariza Ariza, Judith Aleida. <i>Ikala Revista de Lenguaje y Cultura</i> . Volumen 13. Número 19 (Enero – Junio de 2008) Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas. Medellín – Colombia. Páginas 173 a 209.
2. Autonomy beyond the field of language education	Benson, Phil. <i>Teaching and Researching Autonomy in Language Learning</i> . Longman. Pearson Education Limited. Edinburgh. 2001. Capítulo 2. Páginas 22 a 46.
3. Developing learner autonomy for oral language on the base of emergent metacognition	Descargado de www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal (Texto 77) el 15 de diciembre de 2008. US-China Education Review, ISSN1548-6613, USA. Sep.2007 Volume 4, No. 9 (Serial No.34)

Tabla 9: Autonomía.

Número de preguntas y tiempo disponible

El examen se responderá en dos sesiones. La primera sesión será de cuatro horas y media, a partir de las 7:00 a.m. y la segunda de cuatro horas, a partir de la 1:30 p.m. La estructura del examen es la siguiente:

COMPONENTES	NÚMERO DE PREGUNTAS POR COMPONENTE	
	NIVEL BÁSICO PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE	NIVEL DE PROFUNDIZACIÓN PREGUNTA ABIERTA
La pedagogía general	25	1
La pedagogía y didácticas situadas en la disciplina	23	
La disciplina	23	
La política educativa en el área	21	
La comprensión y producción de textos de la disciplina	28	
Comprensión lectora ⁷	15	
Inglés	45	
Número total de preguntas	180	

Tabla 10: Número de preguntas por componentes.

Tipos de preguntas y ejemplos

Tipo I. selección múltiple con única respuesta

Se desarrollan en torno a una idea, situación o problema. en algunas pruebas, varias preguntas pueden compartir un contexto o situación común que aporta elementos para la resolución de los problemas particulares planteados en ella. Cada pregunta consta de un enunciado y cuatro opciones de respuesta, de las

⁷ Este componente como el de inglés se evaluará de manera similar en todos los ECAES

cuales una completa correctamente el enunciado o resuelve el problema planteado.

Read the text carefully and analyze the situation that follows it. Based on them, answer questions 4-8.

Text 1 Errors and learning strategies. Introduction

We saw in chapter I how, in studies of first language acquisition, attitudes have changed since the 1950s. A child's speech is no longer seen as just a faulty version of the adult's, it is recognized as having its own underlying system which can be described in its own terms. As the system develops towards that of the adult, the child contributes by actively forming rules, sometimes overgeneralising them, and gradually adapting them. Some of the clearest evidence for this process comes from utterances which are unlike anything which the adult would produce, since it is these deviant utterances that reflect most clearly the child's idiosyncratic system. They can offer us, too hints about the learning strategies and mechanisms which the child's is employing.

Attitudes towards second language learners' speech have evolved in very similar ways. Until the late 1960s, people probably regarded it as a faulty version of the target language. The notion of "interference" reinforces this view: existing habits prevent correct speech from becoming established; errors are signs of learning failure and, as such, not to be willingly tolerated. However, the new approach to the child's first language encouraged a change of approach in the second language context. The notion developed that second language learners, too, could be viewed as actively constructing rules from the data they encounter and gradually adapting these rules in the direction of the target language system. If this is so, then the speech of second language learners, like that of the child, can be analysed in its own terms. This means that learners' errors need not be seen as signs of failure. On the contrary, they are the clearest evidence for the learner's developing systems and can offer us insights into how they process the data of the language.

From this perspective, it is no longer surprising if contrastive analysis is limited in its power to predict errors. If learners are actively constructing a system for the second language, we would not expect all their incorrect notions about it to be simple result of transferring rules from their first language. We would expect many of their incorrect notions to be explicable by direct reference to the target language itself. This is, in fact, precisely what error analysis reveals. In addition to errors due to transferring rules from the mother tongue (sometimes called “interlingual” errors); learners also make many errors which show that they are processing the second language in its own terms. Errors of this second type (often called “intralingual”) are often similar to those produced by the child in the mother tongue and suggest that the second language learner is employing similar strategies, notably generalization and simplification. In the next sections, we will look at some examples of intralingual and interlingual errors. From these errors, which represent the product of learning, we can also gather hints about the underlying process of learning.

Taken from: **Foreign and Second Language Learning. W. Littlewood.** Cambridge University Press, 1998.

SITUATION

A Spanish speaking child who is learning English produces the following utterances:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| a. <i>We are not knowing the rules</i> | c. <i>Is man?</i> |
| b. <i>Who can Angela sees?</i> | d. <i>That's a car green</i> |

4. From the perspective defended in the text, these utterances should be seen as

- A.** evidence of mother tongue interfering second language learning.
- B.** examples reflecting the child's own underlying language system.
- C.** evidence of the child's failure in learning the language.

D. strategies similar to those an adult uses while acquiring his/her first language.

Clave: B

Componente: La pedagogía y didácticas situadas en la disciplina

Tópico: Comprensión de los diversos enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras y su relación con las teorías lingüísticas y del aprendizaje
Competencia interpretativa.

Justificación: Los rasgos presentes en los ejemplos difieren de los que estarían presentes en el discurso de los adultos y son evidencia de un sistema propio del niño que se encuentra en proceso de desarrollo.

5. According to the ideas presented in the text, most of those utterances can be seen as

- A. intralingual errors.
- B. interlingual errors.
- C. both intralingual and interlingual errors.
- D. mother tongue errors.

Clave: A

Componente: La pedagogía y didácticas situadas en la disciplina

Tópico: Comprensión de los diversos enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras y su relación con las teorías lingüísticas y del aprendizaje

Competencia: Interpretativa

Justificación: Tres de los enunciados contienen errores de tipo intralingual (opciones A, B y C)

6. According to the ideas discussed in paragraph 3, the error that could be explained by means of contrastive analysis is

- A. the error in the utterance **a**.
- B. the error in the utterance **b**.
- C. the error in the utterance **c**.
- D. the error in the utterance **d**.

Clave: D

Componente: La pedagogía y didácticas situadas en la disciplina

Tópico: Comprensión de los diversos enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras y su relación con las teorías lingüísticas y del aprendizaje

Competencia: Interpretativa

Justificación: Porque la opción D es un ejemplo en el que el estudiante transfiere las estructuras de la lengua materna a la lengua extranjera y el análisis contrastivo sólo da cuenta de ese tipo de errores.

7. The perspective about errors **criticized** in the text is framed within

- A. a Behaviouristic theory because learning is seen in terms of habit formation.
- B. a Cognitive theory because it includes the use of learning strategies.
- C. a Humanistic approach because it acknowledges the importance of affective factors in learning.
- D. a Constructivist theory because the learner is seen as an active agent in his learning process.

Tópico: Comprensión de los diversos enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras y su relación con las teorías lingüísticas y del aprendizaje

Competencia: Argumentativa

Justificación: Porque la perspectiva criticada, vigente hasta los 60s, incluía la visión de “interferencia”, la cual consideraba que los hábitos existentes impedían que el discurso apropiado se aprenda.

8. The Language Teaching Approach or Method that best suits the criticized perspective is

- A. the Communicative Approach because errors are evidence of the learning stage students are in.
- B. the Natural Approach because errors are part of acquisition.
- C. suggestopedia because error analysis is not as important as relaxation in the learning process.
- D. the Audiolingual Method because errors are not tolerated and need to be corrected immediately.

Clave: D

Componente: La pedagogía y didácticas situadas en la disciplina

Tópico: Comprensión de los diversos enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras y su relación con las teorías lingüísticas y del aprendizaje

Competencia: Argumentativa

Justificación: Porque el método audiolingual también veía el discurso producido por los aprendices como una versión imperfecta de la segunda lengua que era necesario corregir mediante la práctica.

Ejemplo de pregunta abierta

Inglés:

Como se mencionó anteriormente, previamente se dará información de las referencias bibliográficas de tres textos que el estudiante debe leer con anterioridad al examen.

El día de la prueba, el estudiante recibirá un enunciado referido a cada grupo de textos, y él deberá resolver el que corresponde al grupo de textos que él seleccionó.

Un ejemplo de pregunta sería la siguiente:

GRUPOS DE TEXTOS

1. Idiomas extranjeros: *Lineamientos curriculares* – MEN. Capítulo 2: Elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros

2. Hymes D. “On communicative competence”. Pride J. And Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*. Penguin Books 1972.
3. Widdowson H. *Teaching language as communication*. England: Oxford U. Press, 1978
4. Canale M. and Swain M. “Theoretical basis of the communicative approach to second language teaching and testing”. *Applied linguistics* 1, 1980

ENUNCIADO: The document *Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares MEN* states a particular conception of the communicative approach for the teaching of foreign languages in Colombia. In which way (s) that particular vision of the communicative approach can be compared to those of authors like Hymes, Widdowson, Canale and Swain and what are the most important implications of that particular approach to the teaching of foreign languages in our context?

Write an essay in which you develop these matters.

Do not forget that an essay requires to put limits to the thematic field it deals with. It is also necessary to define a particular point of view or thesis to be developed on solid arguments (reasons, evidences, examples). In this case your arguments should be based on the documents and authors mentioned before. In case you refer to other documents or authors you should use proper citations. Remember also that an essay should present some conclusion(s) derived from the arguments developed.

Finally, be aware of those aspects of the text such as cohesion, coherence, the appropriate segmentation of units –sentences and paragraphs – and the use of adequate lexical elements and a proper spelling.

The text should be 1000 words maximum.

1.17. CAPITULO III FACTORES QUE INCIDEN EN LOS BAJOS RESULTADOS DEL COMPONENTE DE INGLÉS DE LAS PRUEBAS SABER PRO.

El concepto de rendimiento ha recibido diferentes definiciones, con notables consideraciones según disciplinas, presupuestos teóricos, objetivos de investigación, etc. Una manera de entender el rendimiento es identificarlo con resultados de pruebas concretas entre estudiantes, más específicamente como se plantea en esta investigación, es decir, los resultados de las Pruebas Saber Pro 2009.

Es importante analizar como punto de partida el concepto de rendimiento, tal como lo menciona el autor: Chadwick (1979)

“define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, año o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.”⁸.

También se destaca la siguiente apreciación: Nováez (1986) “sostiene que el rendimiento académico es el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación”.⁹

Por ejemplo para los siguientes autores Pérez (2000) y Vélez Van (2005)

“El rendimiento es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una

⁸ Chadwick (1979) Disponible en:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:81OfEELqEPkJ:www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/5713/8/Capitulo%2520II.doc+que+es+rendimiento+academico&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=co>

⁹ Nováez (1986) Disponible en :

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:81OfEELqEPkJ:www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/5713/8/Capitulo%2520II.doc+que+es+rendimiento+academico&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=co>

valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico”.¹⁰

Ahora bien, esta forma de entender el rendimiento académico nos encamina a conocer cuales serian los factores que lo determinan, para ésto se ha acudido a una serie de autores que emplean definiciones más amplias de factores asociados al bajo rendimiento en el componente inglés: como lo son la motivación, la asistencia a clases y el horario, la actitud de los estudiantes, el implemento de recursos tecnológicos, conocimientos previos, entre otros.

La motivación es un factor, como lo mencionan figuras de la relevancia de Oxford and Shearin (1994:12):

“Las investigaciones muestran que la motivación influye directamente en cómo a menudo los estudiantes usen estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, cuántos estudiantes interactúan con hablantes nativos, cuanto es el aporte que ellos reciben en el lenguaje que está siendo aprendido, (el objetivo del lenguaje) que tan bien hacen el plan de estudios relacionados al rendimiento, que tan alto se convierte su nivel de competencia general, y cuanto tiempo ellos preservan y mantienen sus habilidades en una lengua extranjera después de que sus estudios han terminado. Por lo tanto, la motivación es muy importante para el aprendizaje de una lengua extranjera, y es crucial para entender que es la motivación de los estudiantes”.¹¹

La siguiente apreciación nos permite ver que la motivación es un claro elemento que determina el grado de asistencia de los estudiantes a las clases de inglés, y por ende las consecuencias positivas y negativas en cuanto al rendimiento debido a su presencia. Esta consideración es tomada de la Revista Educación (2007)

“La asistencia a clases se refiere a la presencia del alumno en las lecciones. En la investigación realizada por Pérez, Ramón, Sánchez (2000) con estudiantes universitarios, se encontró que la motivación está asociada a la asistencia a clases, y que la ausencia a las lecciones se relaciona con

¹⁰ Pérez, Ramón, Sánchez (2000), Vélez van, Roa (2005). Garbanzo Vargas Guiselle María; Revista Educación 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007 p 4-21. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>

¹¹ Oxford and Shearin (1994:12). Disponible en : http://www.ite.educacion.es/w3/recursos/secundaria/lenguas_extranjeras/motivacion.htm

problemas de repetición y abandono a los estudios. Cuanta mayor asistencia, mejor calificación; la asistencia es una de las variables más significativas que influye en el rendimiento académico del alumno”.¹²

Otro factor es la actitud de los estudiantes: Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua (2008) lo demuestra:

“Las actitudes de los estudiantes son un resultado de su entorno y las actitudes del entorno (Tarone 1989, 34). Las diferencias que existen en cada país, en relación con los entornos del alumno cuando aprende una segunda lengua, pueden influir y caracterizar las actitudes de los alumnos en su aprendizaje. Las actitudes en estos entornos son obviamente diferentes y afectan al aprendizaje de una segunda lengua de los estudiantes”.¹³

seguidamente los recursos tecnológicos el cual es de vital importancia en el adecuado rendimiento, por ejemplo el siguiente trabajo permite entrever de manera más detallada este elemento. Integrar las tics (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (2008).

“Ante todo, las TICs -e Internet en particular - ofrecen a los aprendices de una lengua la oportunidad de usarla de manera significativa en contextos auténticos. Internet suministra un acceso fácil y rápido para el uso de materiales reales y actuales en la lengua estudiada, lo que es motivador para el estudiante. Dichos materiales auténticos incluyen, por ejemplo, periódicos en línea, webcasts, podcasts o incluso videos que comparten sitios web como YouTube. Antes, los profesores de lengua buscaban y llevaban al aula materiales de la vida real, como mapas y programas de tren; ahora, pueden pedir a los estudiantes que accedan a ese tipo de información en línea, ayudándolos aprender con materiales actuales en tiempo real. Otra oportunidad motivadora de aprendizaje de lenguas que ofrecen las TICs son las salas de chat o los ambientes virtuales como Second life, donde el estudiante de

¹² Garbanzo Vargas Guiselle María; Revista Educación 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007. P 9-21. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>

¹³ BERGFELT, Andrea. Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua; Departamento de Español Monografía de nivel C, 2008 p 4-33.

lenguas puede practicar no sólo los usos escritos, sino también conversación y pronunciación, sin miedo de cometer errores”.¹⁴

Muchos estudiantes a la hora de iniciar sus estudios en el inglés, tienen bases bien sea por haber estudiado en otro lugar, o porque lo aprendieron de manera personal. Este factor delimita el rendimiento y hace que unos estudiantes aprendan mejor que otros. Es por esto que el docente debe indagar los saberes previos para determinar el avance de los estudiantes y su distribución. Tal como lo afirma Ausubel (1978), “averiguar los conocimientos previos, que el alumno presenta antes de iniciar el aprendizaje y que son potencialmente relacionables con los nuevos contenidos a aprender, es uno de los factores fundamentales que influyen en el progreso de los alumnos”.¹⁵

Por último como se mencionó al principio de este capítulo, una manera de analizar factores de bajo rendimiento es a través de pruebas, en el caso de esta investigación las pruebas saber pro. Es por esto que se destaca la importancia de esta, debido a que arroja resultados que permiten analizar cuáles son los factores que afectan el bajo rendimiento académico, tal como lo muestra en un comunicado el Ministerio de Educación en sus Objetivos

“1. Comprobar el grado de desarrollo de competencias en estudiantes próximos a culminar su educación superior. 2. Producir indicadores de valor agregado de la educación superior. Comparar las competencias existentes antes de ingresar y al terminar la carrera. 3. Servir como fuente de información para construir indicadores de evaluación a la calidad de programas e instituciones”.¹⁶ Esta importancia de diferentes pruebas se destaca a continuación en La Revista educación (2007)

“Pruebas específicas: se refiere a aquellas carreras universitarias que establecen además de las pruebas de admisión a la universidad, pruebas específicas de aptitud con la carrera que el estudiante desea cursar. Carrión

¹⁴ Integrar las Tics en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. 2008. Disponible en: <http://webh01.ua.ac.be/odlac/guides/4c-GUIDES-INSTITUTIONS-ES.pdf>

¹⁵ Ausubel, David (1978). Disponible en : <http://www.uoc.edu/in3/emath/fundamentos.htm>

¹⁶ <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-253452.html>

(2002) les atribuye a las pruebas que de una u otra forma determinan el ingreso al estudiante un valor importante en materia de rendimiento académico”.¹⁷

Es por esto que la FUNLAM sede Medellín debe procurar realizar pruebas periódicas que evidencien resultados para identificar de manera precisa factores asociados al bajo rendimiento.

Por esta razón se encontró que los factores indicados por los estudiantes como puntos relevantes para su bajo rendimiento en las pruebas Saber Pro fueron:

- El número de cursos de inglés son insuficientes para adquirir un conocimiento básico del idioma.
- Los cursos de inglés son tomados como materias de relleno.
- Baja motivación e interés para aprender el idioma inglés.
- La universidad no cuenta con los equipos necesarios para la enseñanza del inglés.
- Aburrición constante en las clases de inglés.
- No realizan ejercicios de escritura por cuenta propia.
- Poca participación en grupos de conversación para reforzar el aprendizaje del inglés.
- Las clases de inglés no son suficientemente dinámicas y amenas
- Los profesores no emplean muchos recursos didácticos para enseñar inglés.

Clasificar los factores de acuerdo a los aspectos que tienen en común.

Para esta clasificación se emplearon las categorías de análisis como un punto vital y medio de aspectos que se deben tener en común para lograr que los estudiantes de la Facultad de Educación tengan la posibilidad de aprobar las pruebas Saber Pro y además tener un campo de acción más amplio y con

¹⁷ Garbanzo Vargas Guiselle María; Revista Educación 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007 p 16-21. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>

mayor probabilidad de aprobación de este en cualquier agencia institucional. Con respecto a las categorías de análisis, logramos extraer de estas, algunos de los propósitos que se deberían implementar en la Facultad de Educación para beneficiar la universidad como tal y los estudiantes:

- Programas académicos de la Facultad de Educación: En los cuales se trata de ejercer la docencia en todas las áreas, pero con un agregado mas que es el de inglés en instituciones educativas formales y no formales.
- Intensidad horaria: Diseñar y realizar programas de nivelación, capacitación y actualización en inglés como actividad extracurricular.
- Desmotivación a la temática: Realizar propuestas metodológicas e investigativas cooperativas y colaborativas contextualizadas tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes.
- Modelo pedagógico de la Funlam: Reflexionar, proponer y aplicar planteamientos metodológicos apropiados para el contexto Colombiano partiendo siempre de la Función social que imparte la Funlam.

Determinar el peso de cada uno de los factores en el bajo desempeño frente al inglés, en las pruebas Saber Pro.

- Al indagar sobre el factor más determinante para el bajo desempeño en las pruebas Saber Pro, se encontró que la percepción de los estudiantes en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente fue que el 67.5% de la muestra tiene una percepción negativa de las mismas. En efecto, el 16.3% considera que siempre hace falta que los docentes adapten sus estrategias a las necesidades de los estudiantes. El 23.8% que casi siempre y el 27.5% que algunas veces es pertinente que los docentes adapten sus estrategias.

1.18. DISEÑO METODOLÓGICO

1.19. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación llevado a cabo en la construcción de este análisis parte del enfoque cuantitativo, porque esta basada en un tipo de pensamiento deductivo: el cual Parte de un conocimiento general en cuanto a las pruebas Saber Pro, para luego llegar a un comportamiento particular con respecto al resultado de las pruebas de los estudiantes en la facultad de educación; donde se define cómo se hace cada cosa.

1.20. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio que se plantea para llevar a cabo el presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo, se trata de explicar, el estado en que se encuentran los resultados en las pruebas Saber Pro con respecto al nivel de inglés que tienen los estudiantes en la facultad de educación.

1.21. TÉCNICA

Se realizó un rastreo documental en donde se muestran las investigaciones de los resultados de las pruebas Saber Pro en el año 2009 y se elaboro una encuesta, la cual es un instrumento de obtención de información que se emplea para obtener información en cuanto a ciertos Ítems, para hacer un análisis de respuestas a una serie de preguntas que se realizan a los estudiantes en la encuesta.

1.22. INSTRUMENTO

Se diseño una encuesta cerrada, en donde se empleo la Escala Likert. Esta fue enviada de diferentes formas: Por correo electrónico, por vía Telefónica y en encuentros personales.

1.23. TIEMPO DE EJECUCIÓN

El presente proyecto se realizó entre el 17 de Septiembre del 2009 y el 4 de Noviembre del año 2010 en las instalaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

1.24. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de referencia está representada por 100 estudiantes de la Facultad de Educación de la FUNLAM, que presentaron las pruebas Saber Pro en 2009.

De estos se seleccionaron 64 estudiantes que obtuvieron un puntaje inferior al rango A-1(40), A1(11) Y A2 (13) y que constituyen la muestra con la que se va a trabajar.

1.25. LUGAR

La Fundación Universitaria Luis Amigó se halla ubicada en Transversal 51A # 67B - 90 de la ciudad de Medellín. En las imágenes a continuación se puede apreciar su exacta localización.



Ilustración 2: Mapa de Medellín y sus comunas.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN EL TRABAJO DE CAMPO

2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS:

Para la recolección de datos se realizó un listado con los datos personales de los estudiantes que obtuvieron un puntaje bajo en las pruebas Saber Pro en el área de inglés. Seguidamente se procedió a contactarlos telefónicamente para acordar una cita. Una vez acordada la cita se aplicó una escala de actitudes que ha sido estructurada a partir de los siguientes factores: Institucional, formación académica, prácticas de estudio y motivación. Luego de esto, se totalizaron las escalas y se realizaron entrevistas a profundidad con aquellos que obtuvieron los mayores puntajes.

2.2. TIPO DE INSTRUMENTO:

Se empleo la escala Likert para evaluar aptitudes y opiniones de los estudiantes que obtuvieron un puntaje bajo en los resultados de las pruebas Saber Pro en el área de Inglés. Es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el entrevistado aprenda rápidamente el sistema de respuestas. Los datos obtenidos de la escala Likert se analizaron mediante el uso de la estadística descriptiva y los datos cualitativos recurriendo a la definición de categorías, análisis e interpretación.

2.3. CANTIDAD DE ESCALAS LIKERTS APLICADAS:

Se aplicaron a los estudiantes de la FUNLAM en la Facultad de Educación que obtuvieron un puntaje bajo en las pruebas Saber Pro 2009 en el área de Inglés, tomando como muestra 64 estudiantes los cuales fueron seleccionados dentro de la estadística del 80% que fue el resultado de puntajes bajos.

3. REGISTRO DE INFORMACIÓN RECOLECTADA

3.1. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Para el diseño del proyecto se elaboró una encuesta escala Likert, cuya función es evaluar aptitudes y opiniones de los estudiantes. En este proceso se identificaron siete ejes temáticos que tuvieron en cuenta los aspectos evaluados por la tabla de codificación-34 y los principales factores asociados con el bajo rendimiento del idioma inglés. La encuesta tiene 34 tipos de preguntas, unas dirigidas a generar un vínculo entre el idioma y el estudiante y las otras formuladas para explorar la subjetividad de los participantes con respecto a los distintos aspectos relacionados con los bajos resultados al

presentar la prueba SABER PRO y los eventos que suelen alterarlas. A continuación se presenta cada uno de los ejes temáticos:

36. Tabla 11: Tabla de codificación.

- **Eje 1: baja motivación**

Como profesores, en algunos casos, olvidamos que todas las actividades de aprendizaje se filtran a través de la motivación de nuestros discípulos. Por esta razón, debemos preguntarnos ¿por qué la motivación es tan importante en el inglés como lengua extranjera? Es importante pensar que la motivación es la esencia de la enseñanza del idioma, ya que sin motivación, no hay pulso, no hay vida en el aula. La motivación puede ser definida como una orientación, donde los estudiantes pueden llegar a encontrar una meta, pero todo dependerá de cómo se sienten conectados a la actividad. Por eso, se formularon una serie de preguntas iniciales que pretendían hacer emerger los estados de ánimo en los que se encuentran los estudiantes cuando han de recibir una clase en inglés.

- **Eje 2: nerviosismo y ansiedad**

En todas las carreras el inglés se ha vuelto una lengua fundamental para salir competente como profesional según en lo que desee ser. Por esta razón, se exige ciertos niveles (1- 10) que deben cumplirse como parte esencial para aquel profesional próximo a graduarse, pero mucho de ellos no ven la importancia que el idioma ha tomado en nuestra cultura y es por ello que a la hora de enfrentarse a un examen la angustia puede de más que las ganas de entenderlo y terminarlo correctamente, ya que esto es una de las tendencias más fuertes cuando se presenta un trastorno emocional. En este sentido, las preguntas de este eje buscan identificar las conductas emocionales asociadas a variaciones en los estados de ánimo de los estudiantes.

- **Eje 3: trabajo independiente**

Para llegar a hablar un segundo idioma, es necesario que la persona incorpore en ella el deseo por aprender, esto con el fin de escribirlo, leerlo, pronunciarlo y entenderlo, pero no solo el docente es el que debe ayudar en este proceso, es el estudiantes el motor fundamental que le da vida a este aprendizaje,. Todo ello mediante nuevas estrategias extracurriculares que le ayuden a reforzar dicho idioma. El objetivo de este eje es determinar la importancia que los estudiantes le otorgan a aprender ingles, teniendo en cuentas las prácticas realizadas por ellos en cada contexto en el que se les presenten.

Eje 4: número de cursos

La Funlam a pesar de prestar un buen servicio a la comunidad educativa, no cuenta con espacios fundamentales para brindarles mejor comodidad a los estudiantes a la hora de referirse al ingles, ya que según ellos allí no pueden disponer de laboratios, una sala exclusiva para estudiar y dotada de todos los materiales necesarios para que la comprensión sea más fácil. El objetivo de este eje es establecer la relación entre los estudiantes que aprenden un L2 y los espacios que tienen para que el aprendizaje sea más significativo. Globalmente, las preguntas planteadas a los estudiantes se concentran en las situaciones que pueden generar el número de personas en cada clase de ingles en la vida de los escolares a saber: el tamaño de los grupos, la percepción de ver las clases de ingles como materias de relleno y el fracaso escolar que se presenten en estas clases.

Eje 5: material didáctico

Son pocos los docentes que emplean materiales didácticos para presentar su clase, casi siempre, lo común es utilizar “tiza y tablero” pero esto no es una buena estrategia para los estudiantes ya que no entienden en la mayoría de los casos lo que el maestro quiere enseñar. Muchos de los estudiantes piensan que el ingles es algo lúdico en donde pueden aprender a través de la diversión, pero este idioma es más que eso, ya que es donde el docente tiene la posibilidad de generar la pasión de los estudiantes por la clase, en donde puedan compartir sus ideas con los diferentes elementos que les ayuden a entender los diversos temas y el desarrollo del conocimiento. Con las

preguntas que orientan este eje se pretende identificar en los participantes y en su entorno inmediato, la existencia de prácticas relacionadas directamente con el uso de herramientas didácticas.

Eje 6: percepción de la enseñanza del docente

Hoy en día se encuentra en el mercado cantidad de materiales de inglés, que los profes de dichas asignaturas pueden utilizar con sus estudiantes, lástima que la gran mayoría de ellos sean tan costoso y en muchos lugares no tengan la posibilidad de adquirirlos. En la Funlam hay muchos recursos, lo que pasa es que algunos docentes no optan por darles implementación a ellos. Partiendo de lo anterior, las preguntas tratan de poner en evidencia elementos de enseñanza-aprendizaje por parte del grupo de pares, con respecto a la importancia que tiene en los estudiantes en sus procesos de interacción social

Eje 7: sistema evaluativo

Al estar inmersos en un grupo, en el cual no se tenga el mínimo conocimiento del idioma, pero allí estén personas que lo hablen muy bien de manera fluida, los demás sentirán el miedo de exponer sus ideas por miedo a cometer errores o simplemente por las “burlas” que esto pueda ocasionar. Es por ello el temor al no hablar en las clases de inglés. Con las preguntas de este eje, se busca establecer la relación entre los procesos evaluativos y las competencias lingüísticas obtenidas por los estudiantes. Se trata de establecer de que manera lo evaluado inciden en las competencias adquiridas para aprender el idioma inglés.

3.2. TABLA DE REGISTRO

	A-	A1	A2	B1	B2
Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera Ingles	0	0	2	4	4
Licenciatura en educación Preescolar	38	10	11	2	3
Licenciatura en educación Informática	12	6	4	1	0
Licenciatura en Pedagogía Reeducativa	2	1	0	0	0

Tabla 12: Tabla de registros.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA ESCALA:

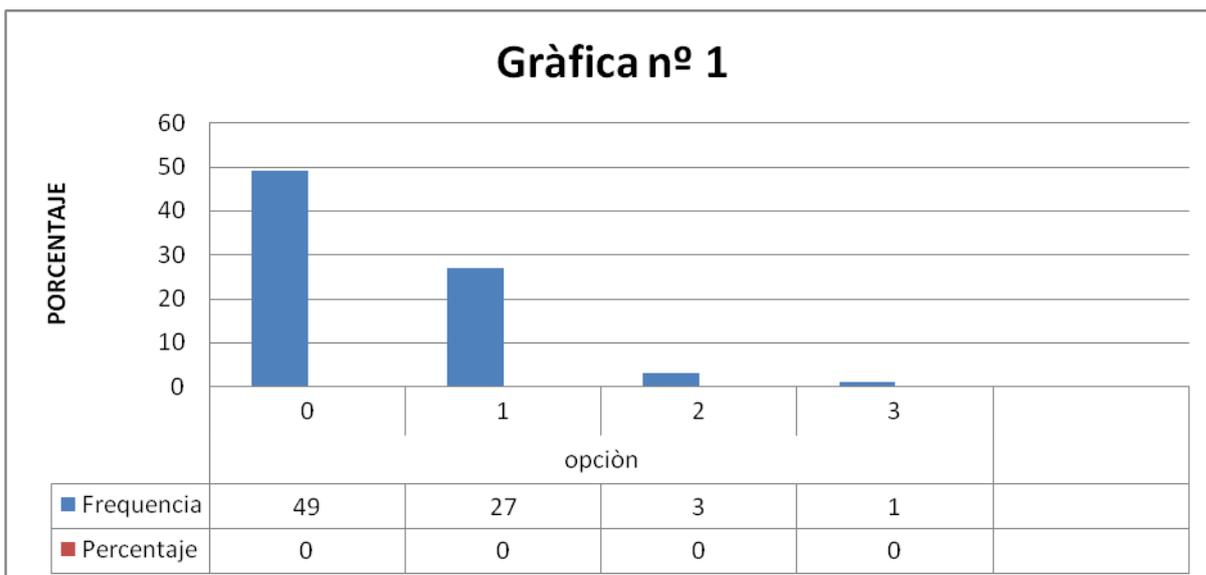
El punto de corte establecido para esta escala es de 30. Quiere decir que todos los resultados que superen este límite entran dentro del rango de las actitudes negativas frente al proceso. Un xx% se ubico en este rango. Lllaman la atención aquellos que obtuvieron un puntaje superior a 50. En este caso se trata del XX%.

4.2. ANÁLISIS DE LOS ITEMS:

1. Al tratar de responder el componente de inglés, en los ECAES, sentí ansiedad y nerviosismo

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	49	61.3	61.3	61.3
	1	27	33.8	33.8	95.0
	2	3	3.8	3.8	98.8
	3	1	1.3	1.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

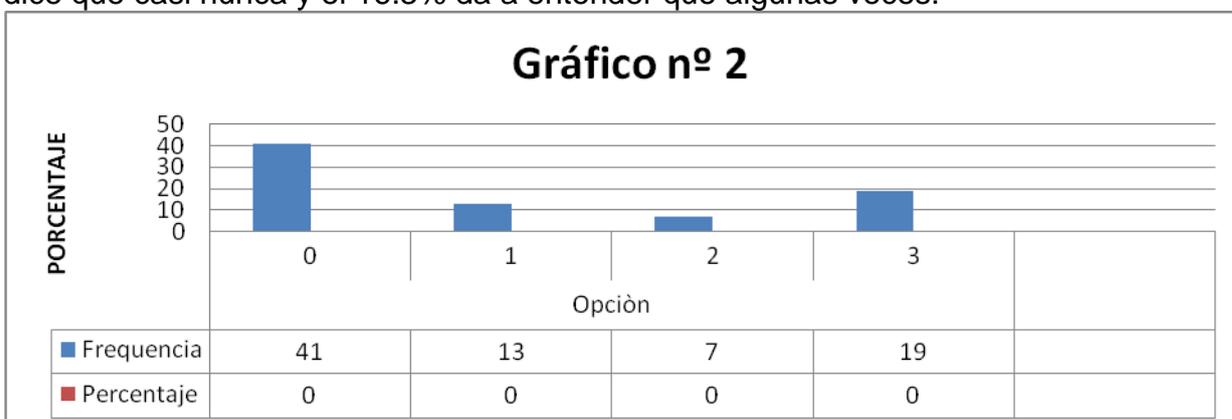
El 38.9 % de los estudiantes manifiestan haber experimentado algún tipo de nerviosismo al presentar la prueba. De este grupo solamente una persona expreso haber sentido un gran nerviosismo (1.3%). Mientras que el 27 da cuenta del nerviosismo que se siente cuando se ha de presentar la prueba SABER PRO; en efecto, el 1.3% considera que siempre se siente ansiedad al presentar una prueba. El 3.8% que casi siempre y el 33.8% que algunas veces.



2. Cada vez que el docente pone un ejercicio explica muy bien las instrucciones para realizarlo

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	41	51.2	51.2	51.2
1	13	16.3	16.3	67.5
2	7	8.8	8.8	76.3
3	19	23.8	23.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

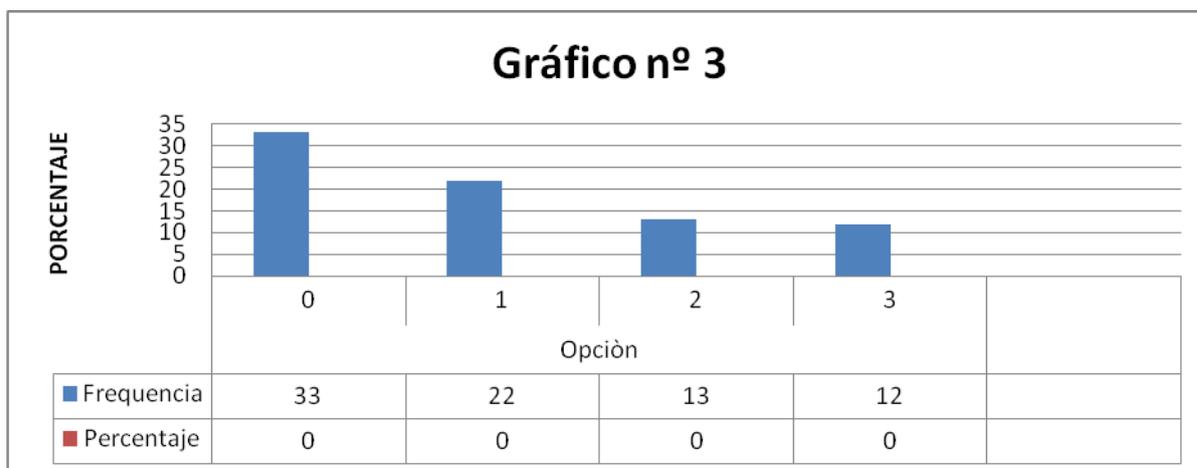
En la pregunta número 2 se da a conocer que el 48.9% de los estudiantes están en desacuerdo con las explicaciones de los docentes. Así que el 23.8% asegura que el docente nunca explica de manera adecuada los temas. El 8.8% dice que casi nunca y el 16.3% da a entender que algunas veces.



3. Considero que el número de cursos de inglés es insuficiente para adquirir un conocimiento básico del idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	33	41.3	41.3	41.3
	1	22	27.5	27.5	68.8
	2	13	16.3	16.3	85.0
	3	12	15.0	15.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El 58.8% de los estudiantes aseguran que están en desacuerdo con los cursos de inglés. Un 15.0% dice que siempre son insuficientes las asignaturas del idioma inglés, de ahí que un 16.3% expresa casi siempre se encuentran en desacuerdo y un 27.5% considera que muchas veces.



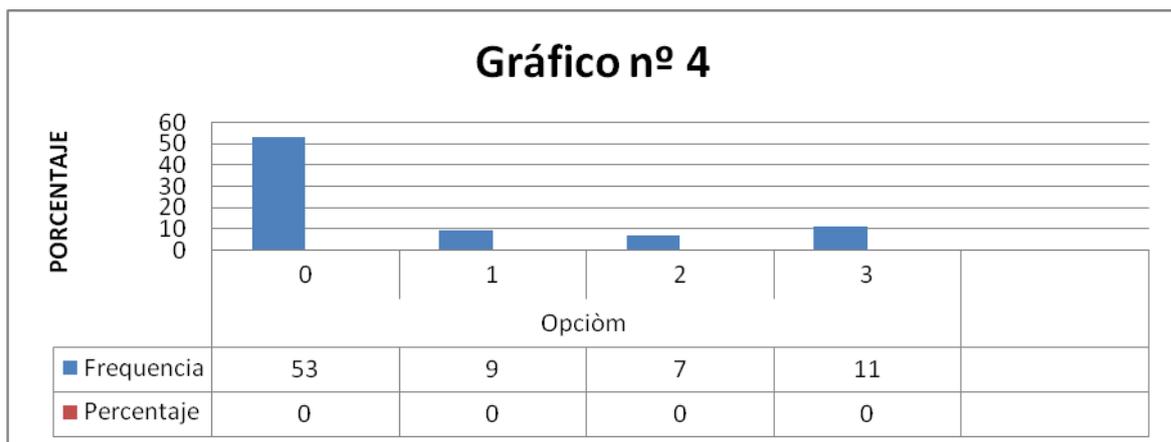
4. Considero que el tamaño de los grupos me ha facilitado el aprendizaje del inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	53	66.3	66.3	66.3
	1	9	11.3	11.3	77.5
	2	7	8.8	8.8	86.3
	3	11	13.8	13.8	100.0

4. Considero que el tamaño de los grupos me ha facilitado el aprendizaje del inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	53	66.3	66.3	66.3
	1	9	11.3	11.3	77.5
	2	7	8.8	8.8	86.3
	3	11	13.8	13.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

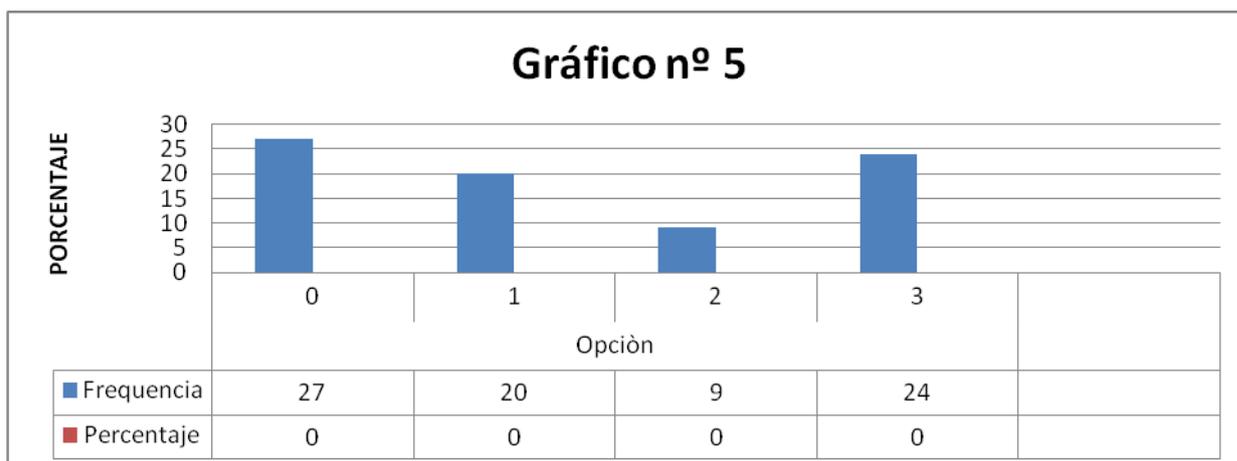
Según la pregunta 4 el 33.9% de los encuestados considera que los grupos no permiten el aprendizaje del inglés. Por tanto un 11 afirma que nunca los grupos facilitan el aprendizaje lo cual equivale a 13.8%, mientras que 8.8% dice que casi nunca y el 11.3% que en un 9 asegura que algunas veces.



5. Creo que los cursos de inglés son un relleno

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	27	33.8	33.8	33.8
	1	20	25.0	25.0	58.8
	2	9	11.3	11.3	70.0
	3	24	30.0	30.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

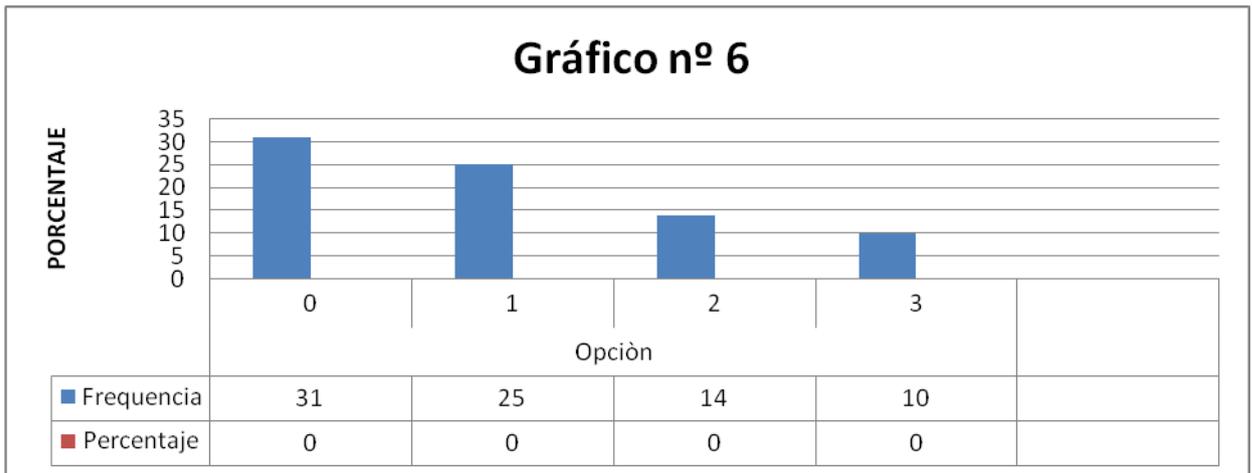
Un 66.3% de los encuestados demuestran que los cursos de inglés son un relleno. El 30.0% que equivale a un 24 de las personas que aseguran que siempre las clases de inglés son un relleno, de ahí que el 11.3% demuestra casi siempre sienten lo mismo y finalmente un 25.0% asegura que muchas veces.



6. Cuando no entiendo un texto en inglés recorro a la elaboración de mapas conceptuales o fichas de contenido

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	31	38.8	38.8	38.8
1	25	31.3	31.3	70.0
2	14	17.5	17.5	87.5
3	10	12.5	12.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

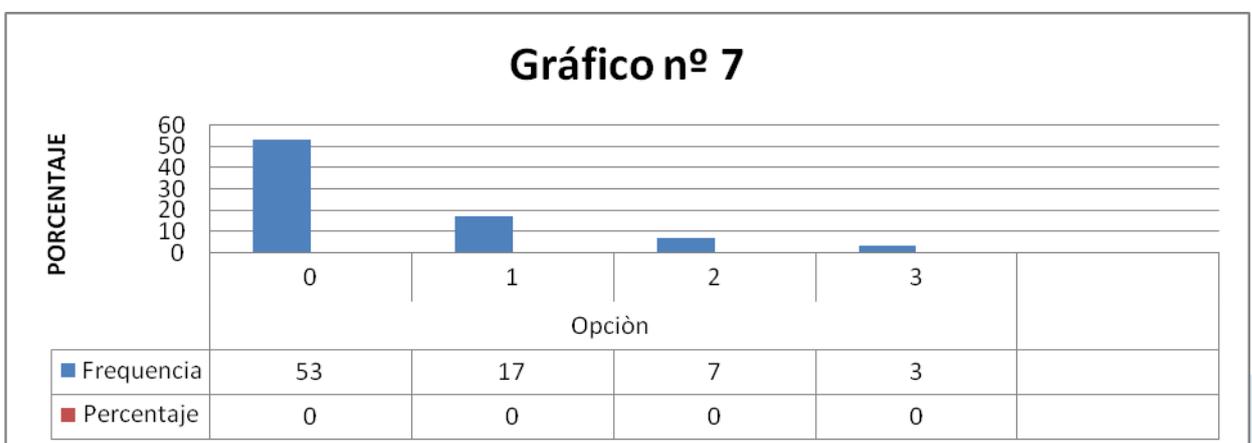
El 61.3% de la población hace hincapié en la poca elaboración de los mapas conceptuales. Por tal razón, se muestra que un 12.5% de los estudiantes asegura que nunca realiza la construcción de mapas, un 17.5% expresa que casi nunca lo hace y un 31.3% que algunas veces.



7. Cuándo presente la prueba de los ECAES no entendí la lógica de las preguntas

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
0	53	66.3	66.3	66.3
1	17	21.3	21.3	87.5
2	7	8.8	8.8	96.3
3	3	3.8	3.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

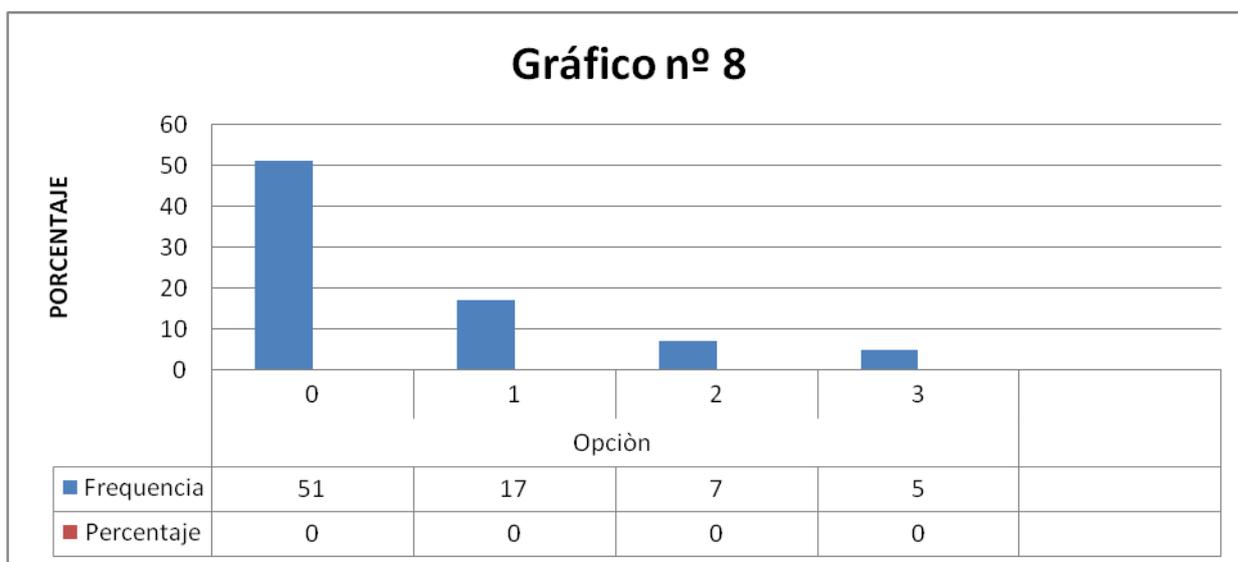
El 33.9% de los educandos expresa que un 3.8% hace hincapié que nunca entendió la lógica de las preguntas, por tanto el 8.8% que es igual a un 7 de las personas que presentaron dicha prueba, asegura que casi nunca y un 21.3% opina que algunas veces.



8. Cuando tengo una duda, el profesor me responde satisfactoriamente

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	51	63.7	63.7	63.7
	1	17	21.3	21.3	85.0
	2	7	8.8	8.8	93.8
	3	5	6.3	6.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

De acuerdo a esta pregunta el 63.7% de los estudiantes, demuestran que el profesor responde satisfactoriamente a las dudas de los alumnos; mientras que un 6.3% opina que el profesor nunca responde a las dudas de los alumnos; mientras que un 8.8% de la población encuestada nos dice que casi nunca y así un 21.3% demuestra que algunas veces.

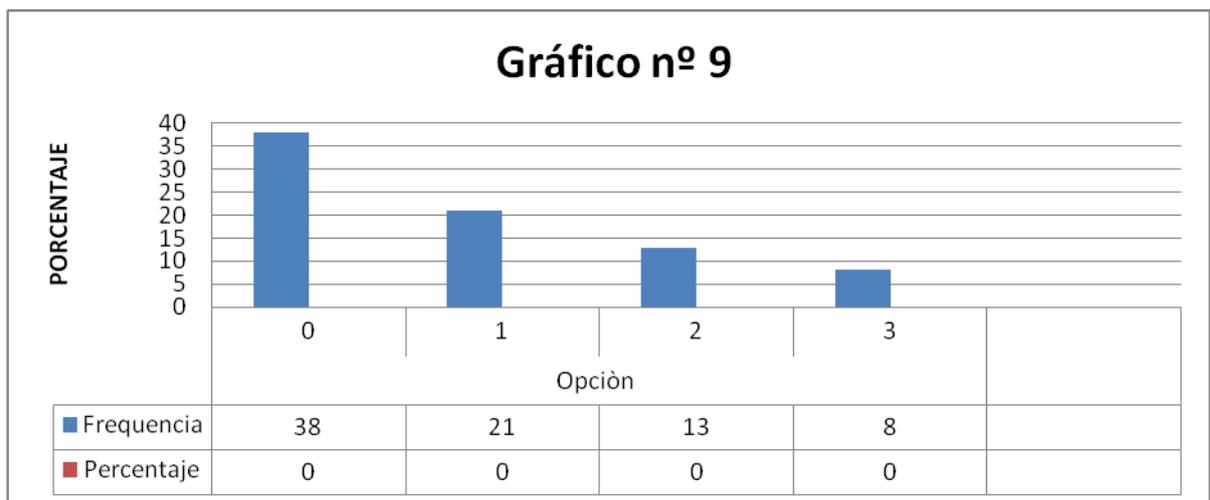


9. Desde mi punto de vista, la universidad cuenta con los equipos necesarios para la enseñanza de inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	38	47.5	47.5	47.5
	1	21	26.3	26.3	73.8
	2	13	16.3	16.3	90.0

3	8	10.0	10.0	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Un 52.6% de los encuestados, reconocen que la universidad nunca cuenta con los equipos necesarios lo cual equivale a un 10.0%, de ahí que el 16.3% asegura que la Funlam casi nunca posee los equipos necesarios para enseñar el idioma inglés y un 26.3% expresa que algunas veces.

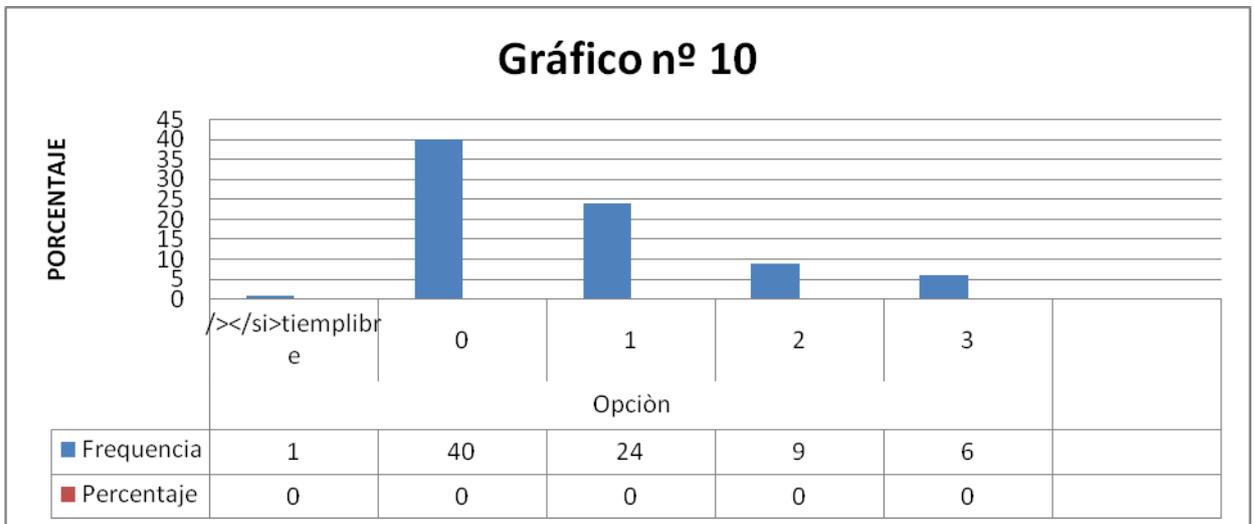


10. Durante la carrera estuve familiarizado con la estructura de las preguntas del componente de inglés de los ECAES

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción /></si>tiemplibre	1	1.3	1.3	1.3
0	40	50.0	50.0	51.2
1	24	30.0	30.0	81.3
2	9	11.3	11.3	92.5
3	6	7.5	7.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Un 48.8% nos muestra que 6 de las personas encuestas, el cual equivale a un 7.5% nunca ha estado familiarizado con la estructura de las pruebas SABER

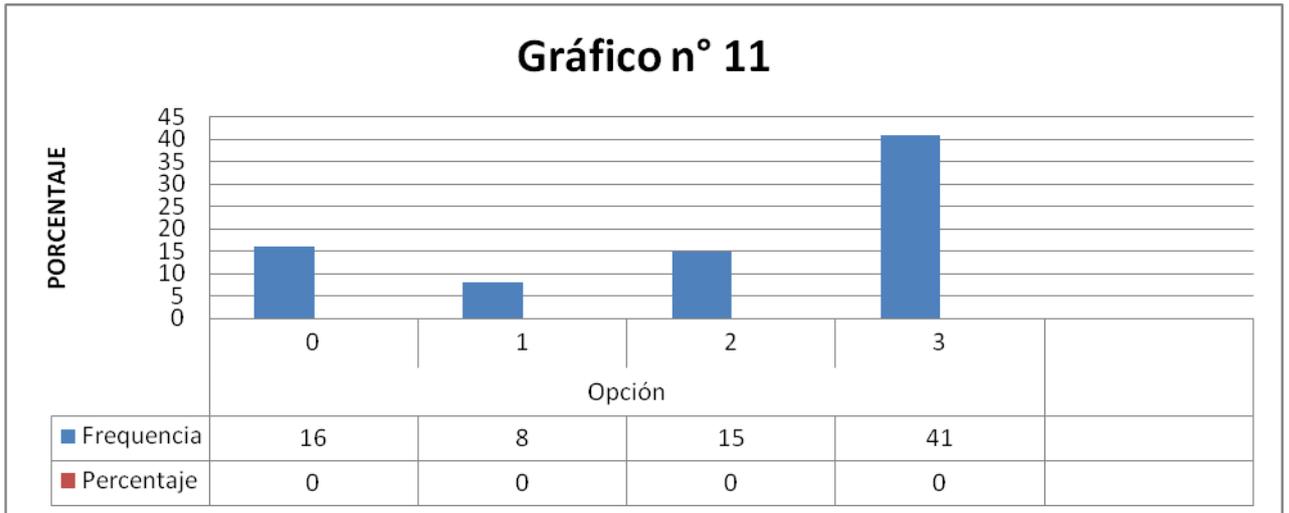
PRO, por tanto el 11.3% que es un 9 muestra que casi nunca se ha sentido así, por tanto el 30.0% que asegura que algunas veces.



11. El sistema evaluativo, de los cursos de inglés, es coherente con las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	16	20.0	20.0	20.0
1	8	10.0	10.0	30.0
2	15	18.8	18.8	48.8
3	41	51.2	51.2	100.0
Total	80	100.0	100.0	

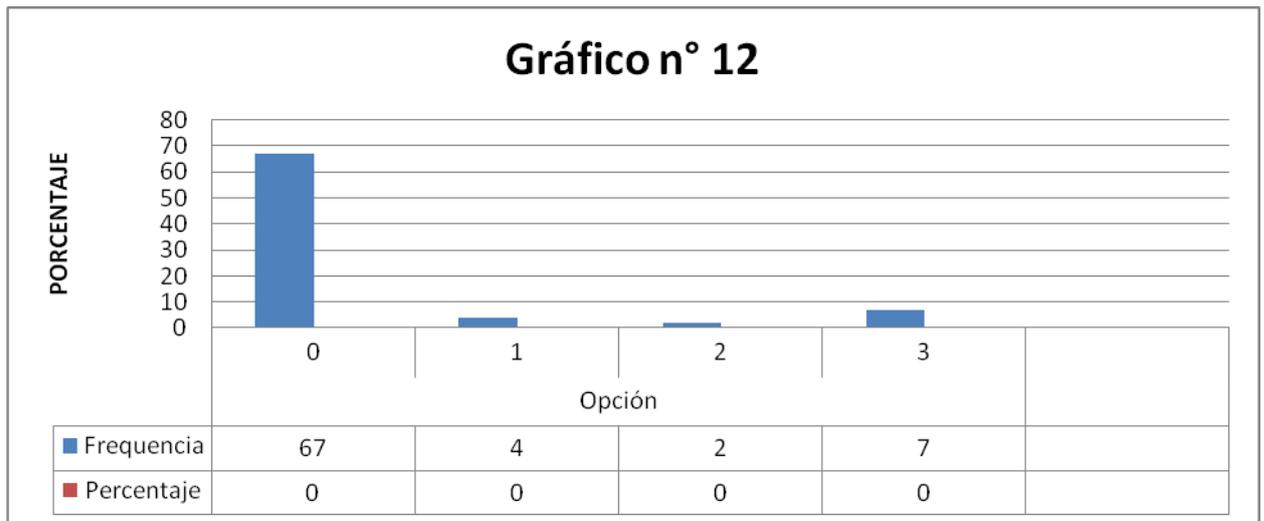
Un 80.0% de la población muestra que el 51.2% corresponde a la tabla de codificación nunca, ya que el sistema no es coherente con las competencias en inglés; del mismo modo, el 18.8% asegura que casi nunca han visto este proceso y el 10.0% de las personas opina que algunas veces.



12. En verdad prefiero dejar los cursos de inglés para el final porque son menos importantes que los de mi carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	67	83.8	83.8	83.8
1	4	5.0	5.0	88.8
2	2	2.5	2.5	91.3
3	7	8.8	8.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

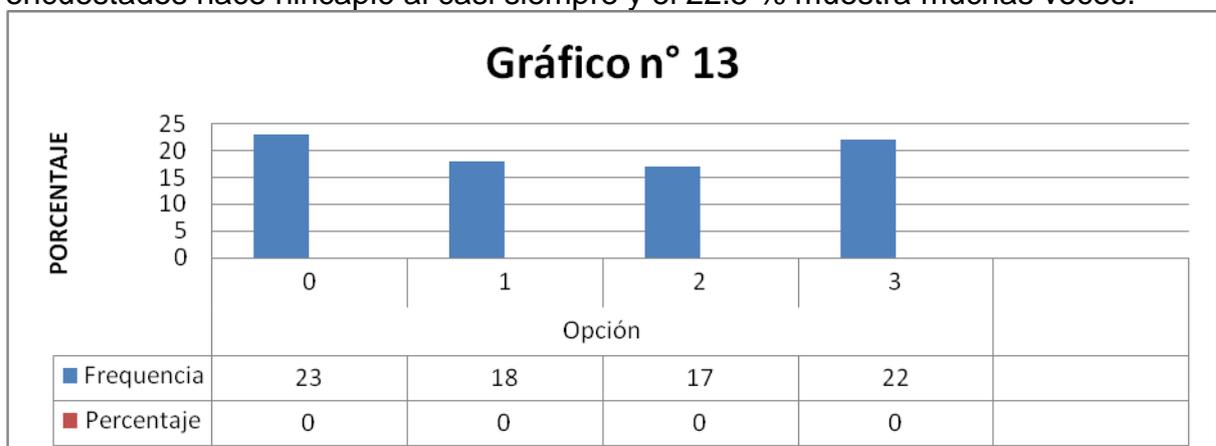
Un 16.3% de los encuestados considera que es de gran importancia los cursos de inglés, de ahí que el 8.8% establece un rango de nunca, por tanto el 2.5% de las personas que es igual al 2 opina que casi nunca y el 5.0% da a entender que algunas veces.



13. Generalmente me aburro en las clases de inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	23	28.7	28.7	28.7
1	18	22.5	22.5	51.2
2	17	21.3	21.3	72.5
3	22	27.5	27.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

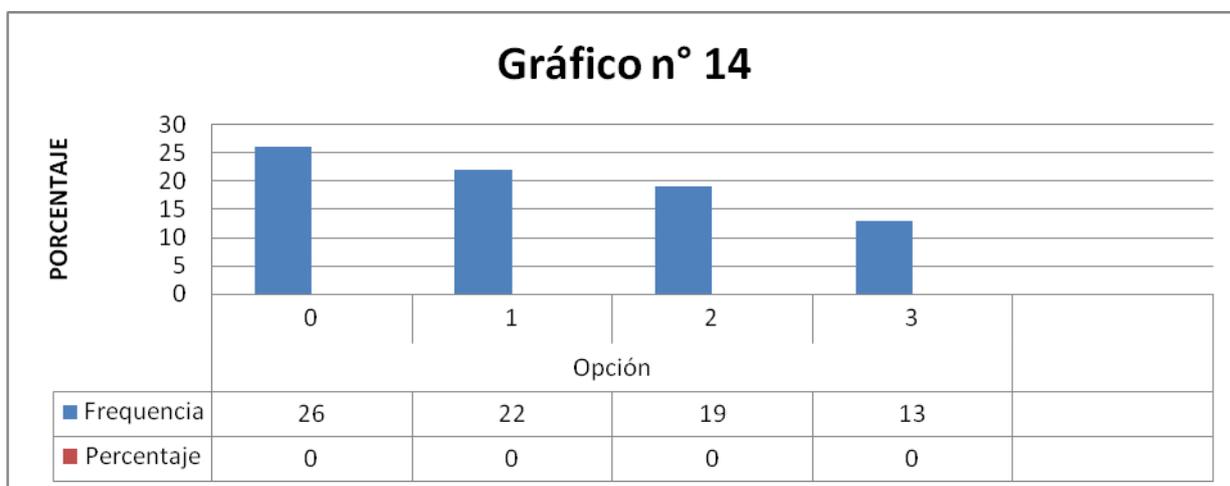
El 71.3% de los estudiantes generalmente se aburren en las clases de inglés; en efecto, el 27.5% nos arroja los resultados de siempre, un 21.3% de los encuestados hace hincapié al casi siempre y el 22.5 % muestra muchas veces.



14. Hace falta que los docentes empleen estrategias didácticas adaptadas a las necesidades del estudiante

	Frecuencia	porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	26	32.5	32.5	32.5
1	22	27.5	27.5	60.0
2	19	23.8	23.8	83.8
3	13	16.3	16.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Al indagar sobre la percepción de las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente se observó que el 67.6% de la muestra tiene una percepción negativa de las mismas. En efecto, el 16.3% considera que siempre hace falta que los docentes adapten sus estrategias a las necesidades de los estudiantes. El 23.8% que casi siempre y el 27.5% que muchas veces.

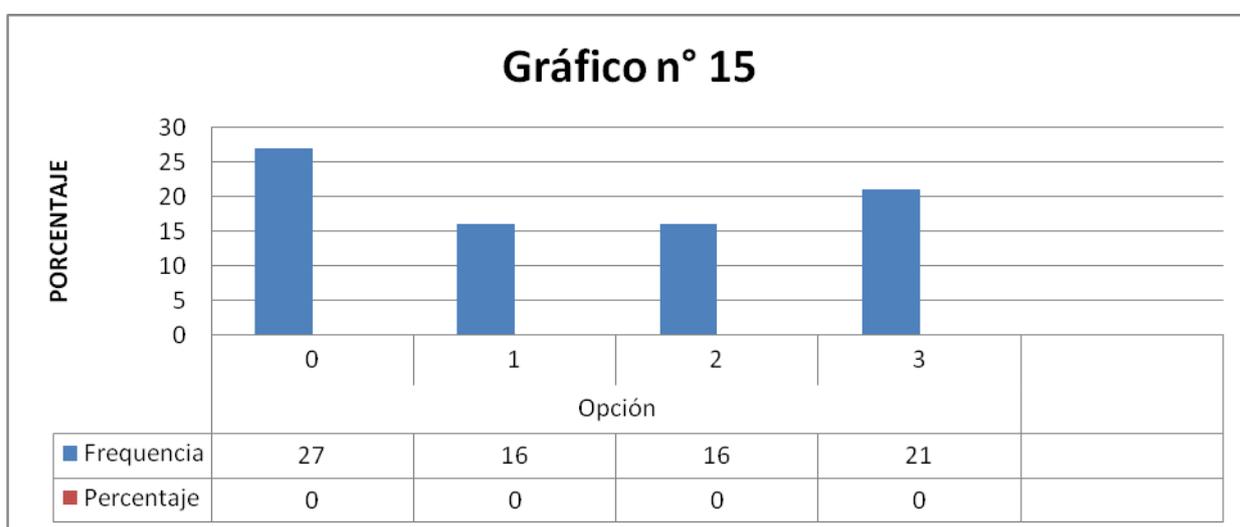


15. Hago ejercicios de escritura por cuenta propia

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
--	------------	------------	---------------	--------------------

Opción	0	27	33.8	33.8	33.8
	1	16	20.0	20.0	53.8
	2	16	20.0	20.0	73.8
	3	21	26.3	26.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

De acuerdo a la tabla 15 los encuestados manifiestan que nunca hacen ejercicios por cuenta propia lo que equivale al 26.3%. Así el 20.0% sostiene que casi nunca lo hace y finalmente el 20% de 16 demuestra que algunas veces.

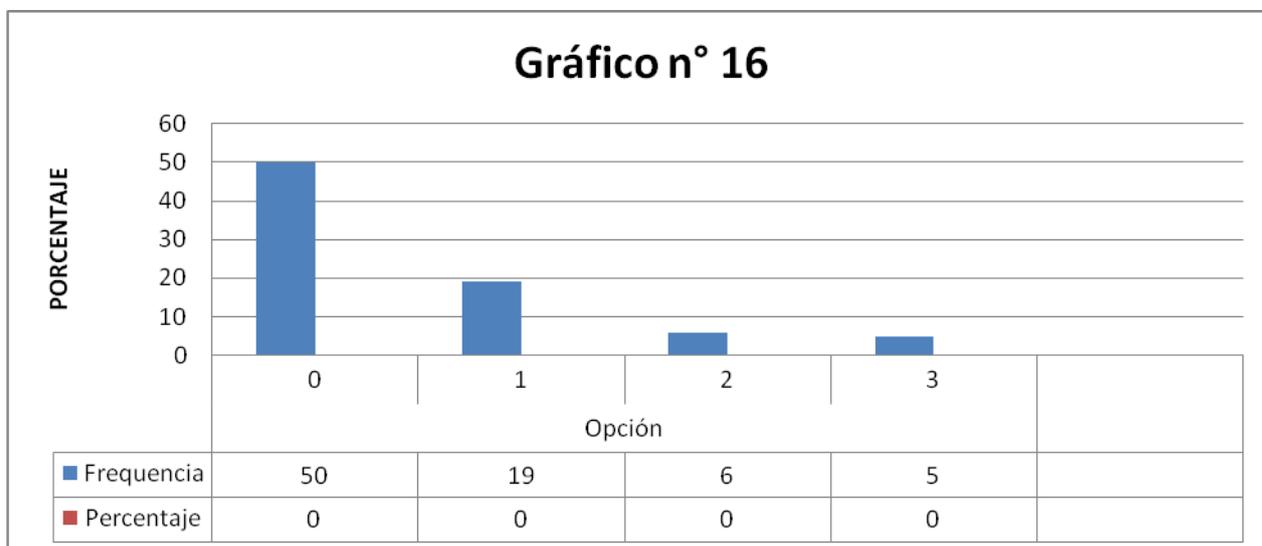


16. He participado en grupos de conversación para reforzar el aprendizaje del inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	50	62.5	62.5	62.5
1	19	23.8	23.8	86.3
2	6	7.5	7.5	93.8
3	5	6.3	6.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

El 37.6% expresa, en la tabla de la encuesta que el 6.3% hace referencia en nunca haber participado en grupos de conversación, mientras que un 7.5%

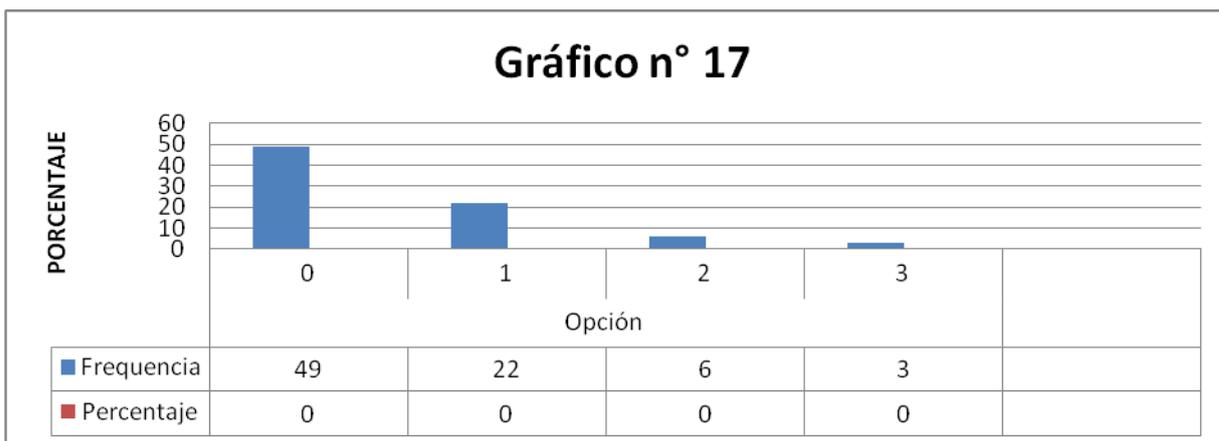
refleja casi nunca participar de dicha experiencia y un 23.8% opina que algunas veces ha tenido la oportunidad de reforzar dicho idioma mediante estos grupos.



17. La mayoría de los docentes tienen una excelente pronunciación del inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	49	61.3	61.3	61.3
1	22	27.5	27.5	88.8
2	6	7.5	7.5	96.3
3	3	3.8	3.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

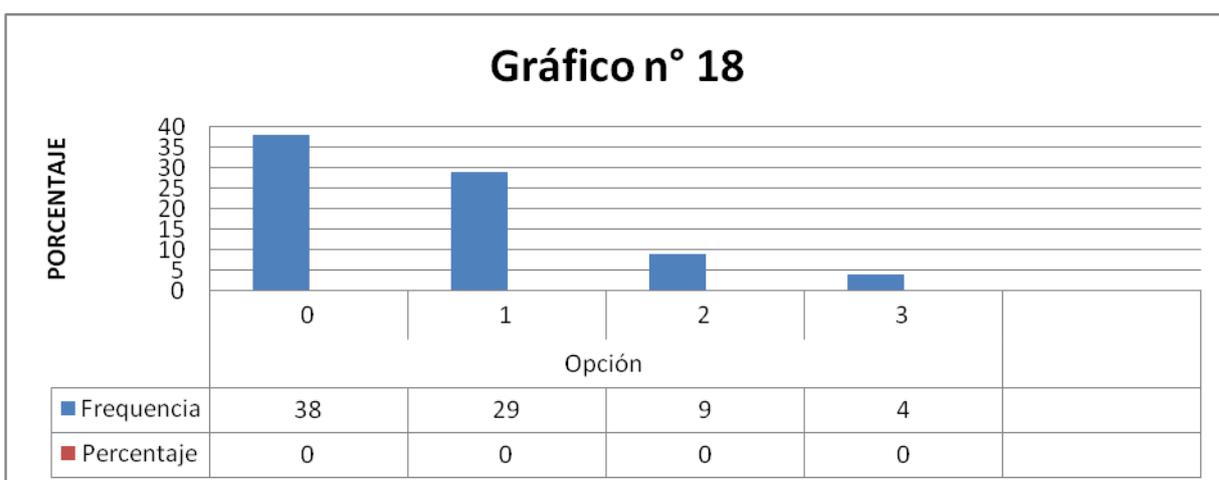
El 38.8% de la población encuestada, expresa que nunca han escuchado que el docente tenga una mala pronunciación del idioma lo cual equivale a un 3.8%, de igual modo un 7.5% refleja casi nunca los docentes de inglés tengan una mal manejo del lenguaje, por esta razón, el 27.5% da a entender que algunas veces.



18. Las aulas de clase son adecuadas para el aprendizaje del inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	38	47.5	47.5	47.5
1	29	36.3	36.3	83.8
2	9	11.2	11.3	95.0
3	4	5.0	5.0	100.0
Total	80	100.0	100.0	

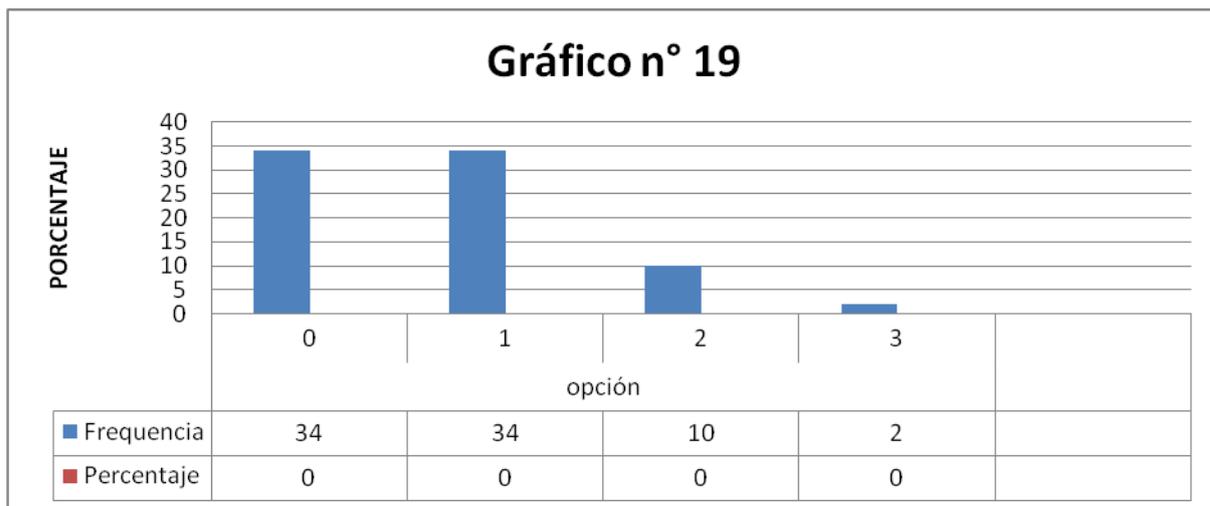
La mayor parte de los encuestados consideran que las aulas no son adecuadas para el aprendizaje del inglés (52.5%). Por otro lado, el 47.5% distribuye su opinión de manera positiva.



19. Las clases de inglés son dinámicas y amenas

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	34	42.5	42.5	42.5
	1	34	42.5	42.5	85.0
	2	10	12.5	12.5	97.5
	3	2	2.5	2.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

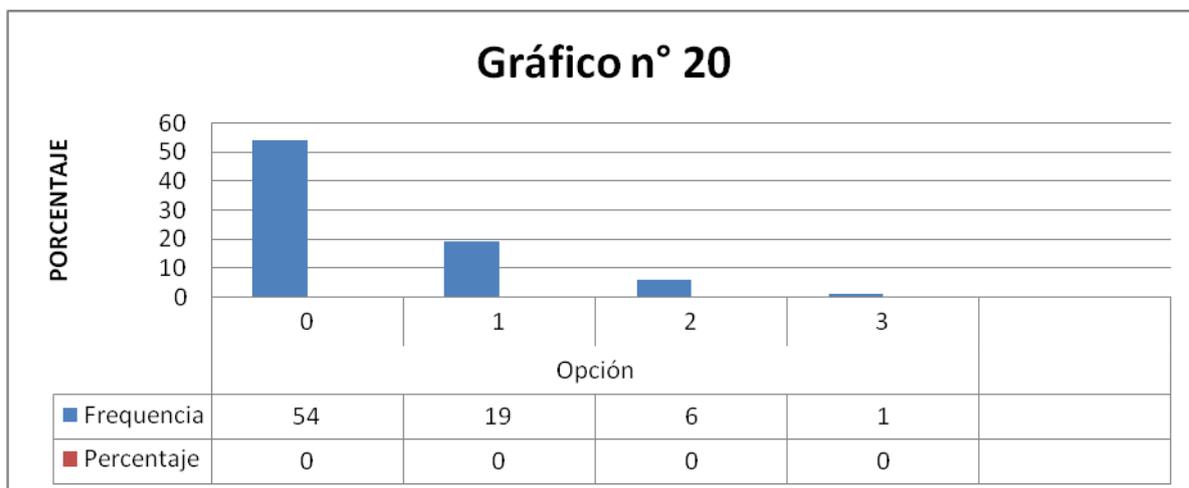
EL 57.5% de los estudiantes de acuerdo a esta pregunta dieron un rango de 2.5% que equivale 2 ósea, a nunca, para lo cual la siguiente muestra fue de un 12.5% la cual asegura que casi nunca las clases son dinámicas y amenas y finalmente un 42.5% opina que algunas veces.



20. Los docentes adaptan su método al nivel de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	54	67.5	67.5	67.5
	1	19	23.8	23.8	91.3
	2	6	7.5	7.5	98.8
	3	1	1.3	1.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

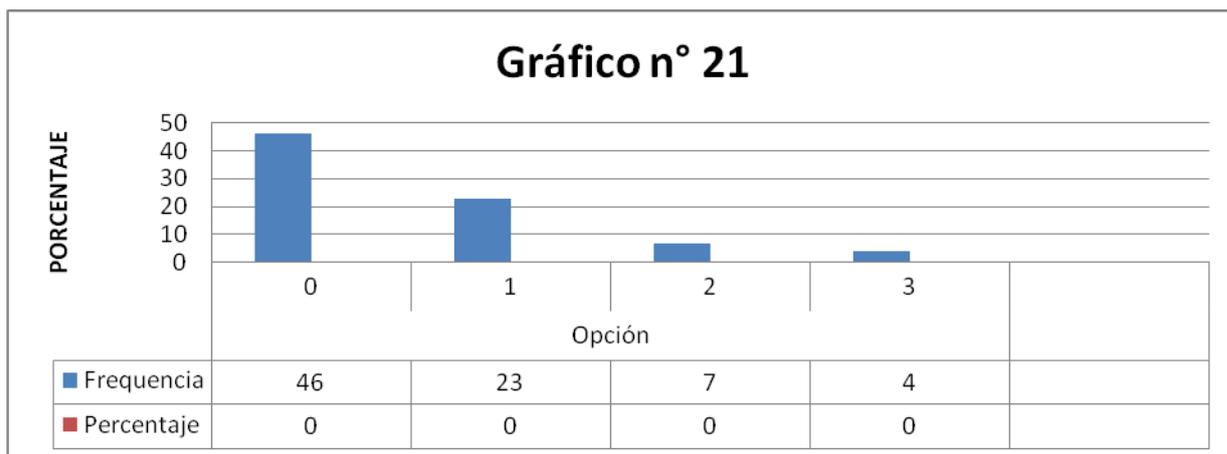
El 32.6% de los estudiantes de acuerdo a la escala de porcentajes la cual arrojo el 1.3% de 1 la cual opina que nunca los docentes adaptan su método al nivel de los estudiantes; de igual modo el 7.5% de 6 expresa que casi nunca lo ven así, mientras que un 23.8% refleja que algunas veces.



21. Los docentes tienen un manejo adecuado del inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	46	57.5	57.5	57.5
1	23	28.7	28.7	86.3
2	7	8.8	8.8	95.0
3	4	5.0	5.0	100.0
Total	80	100.0	100.0	

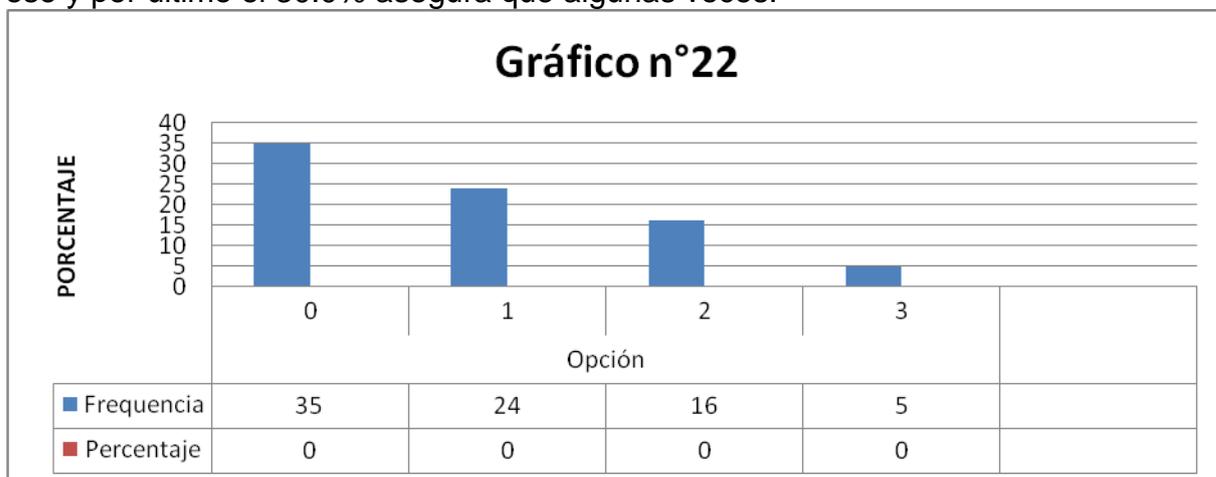
El 42.5% de la siguiente pregunta da como resultado un 5.0% que corresponde a un rango de 4 en la escala de nunca, por otro lado el 8.8% hace hincapié a casi nunca y un 28.7% demuestra que algunas veces los docentes tienen un manejo apropiado del inglés.



22. Los procesos de evaluación tienen en cuenta todas las competencias lingüísticas del idioma

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	35	43.8	43.8	43.8
1	24	30.0	30.0	73.8
2	16	20.0	20.0	93.8
3	5	6.3	6.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

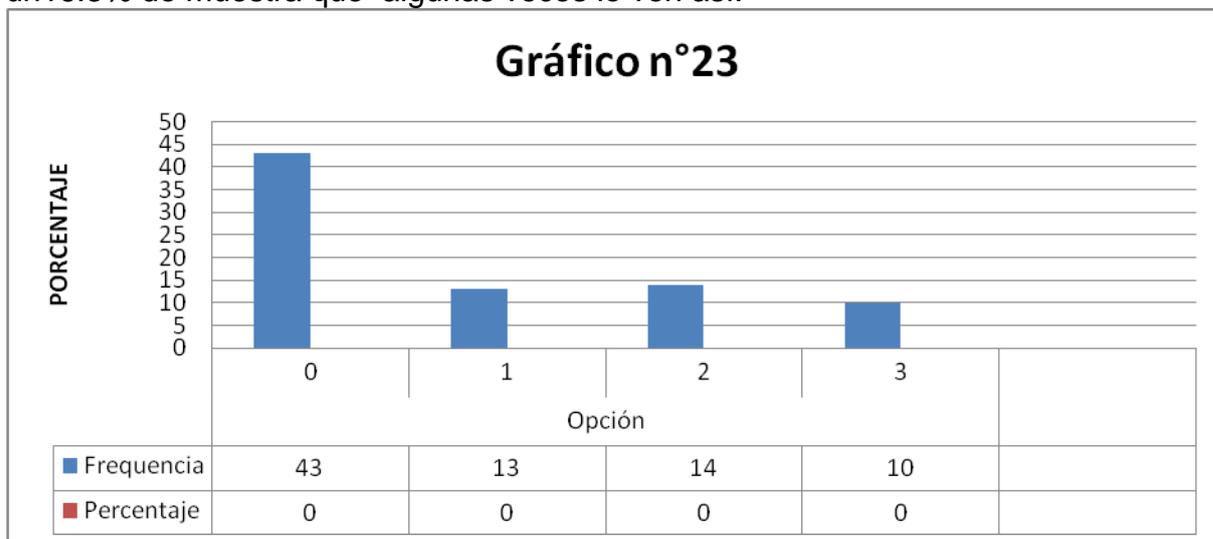
Un 56.3% de la muestra, nos da como resultados un 6.3% los cuales opinan que nunca los procesos de evaluación tienen en cuenta las competencias lingüísticas, así mismo, el 20.0% de un 16 piensan que casi nunca han notado eso y por último el 30.0% asegura que algunas veces.



23. Los profesores emplean muchos recursos didácticos para enseñar inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	43	53.8	53.8	53.8
	1	13	16.3	16.3	70.0
	2	14	17.5	17.5	87.5
	3	10	12.5	12.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El 46.3% de la encuesta da un 12.5% hace referencia que nunca se emplean buenos recursos didácticos para aprender inglés, de tal modo que el 17.5% refleja que casi nunca se tienen en dichas clases esos materiales y por tanto, un 16.3% de muestra que algunas veces lo ven así.



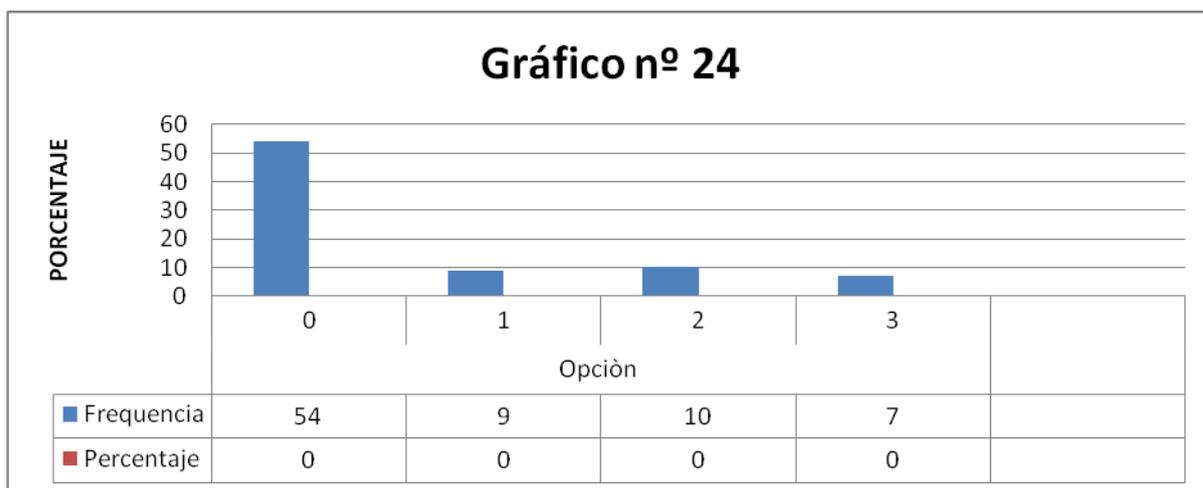
24. Me gusta ver programas en inglés para mejorar mi nivel de comprensión

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	54	67.5	67.5	67.5
	1	9	11.3	11.3	78.8
	2	10	12.5	12.5	91.3
	3	7	8.8	8.8	100.0

24. Me gusta ver programas en inglés para mejorar mi nivel de comprensión

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	54	67.5	67.5	67.5
	1	9	11.3	11.3	78.8
	2	10	12.5	12.5	91.3
	3	7	8.8	8.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

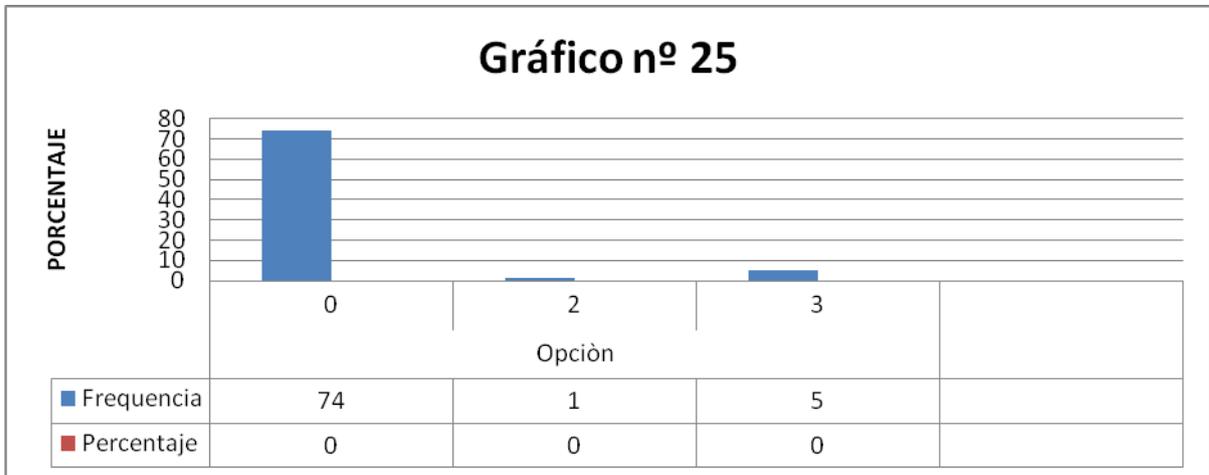
Un 32.6% de la población, muestra que el 7 de un 8.8% hace hincapié al rango de nunca, lo cual el 12.5% manifiesta que casi nunca tienen la disponibilidad para ver esos programas, por tal motivo, el 11.3% expresa que algunas veces.



25. Me parece tedioso consultar en el diccionario las palabras que no entiendo

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	74	92.5	92.5	92.5
	2	1	1.3	1.3	93.8
	3	5	6.3	6.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

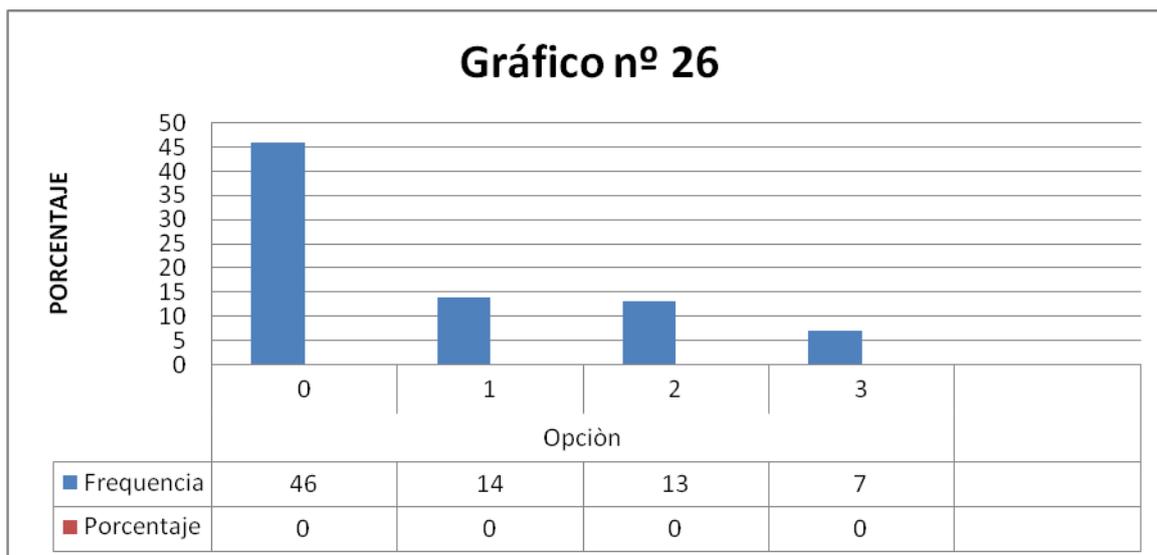
Al indagar sobre lo que opinan las personas cuando van a buscar en el diccionario un 6.3% de los estudiantes hacen énfasis al rango de siempre, mientras 1.3% de 1 piensa que casi siempre.



26. Pienso que aprender inglés no me aporta nada profesionalmente

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	46	57.5	57.5	57.5
1	14	17.5	17.5	75.0
2	13	16.3	16.3	91.3
3	7	8.8	8.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

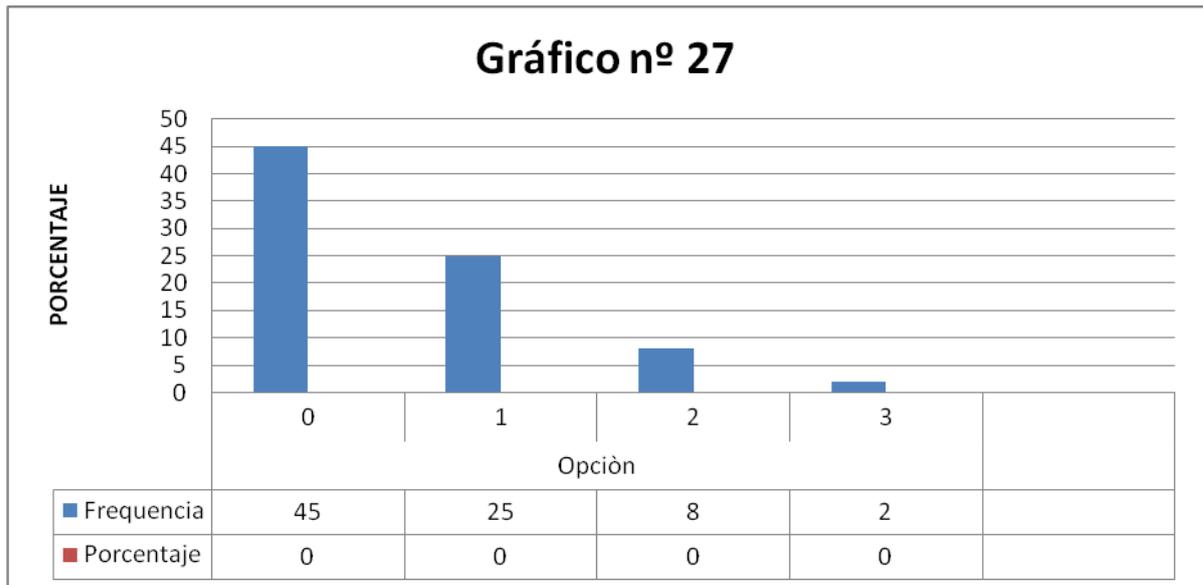
El 8.8% de los encuestados, opina que ingles no les aporta nada en su vida, por otro lado un 16.3% asegura que casi siempre y un 17.5% piensa que muchas veces.



27. Pienso que la oferta de horarios no me permite ver los cursos de inglés secuencialmente

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	45	56.3	56.3	56.3
1	25	31.3	31.3	87.5
2	8	10.0	10.0	97.5
3	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

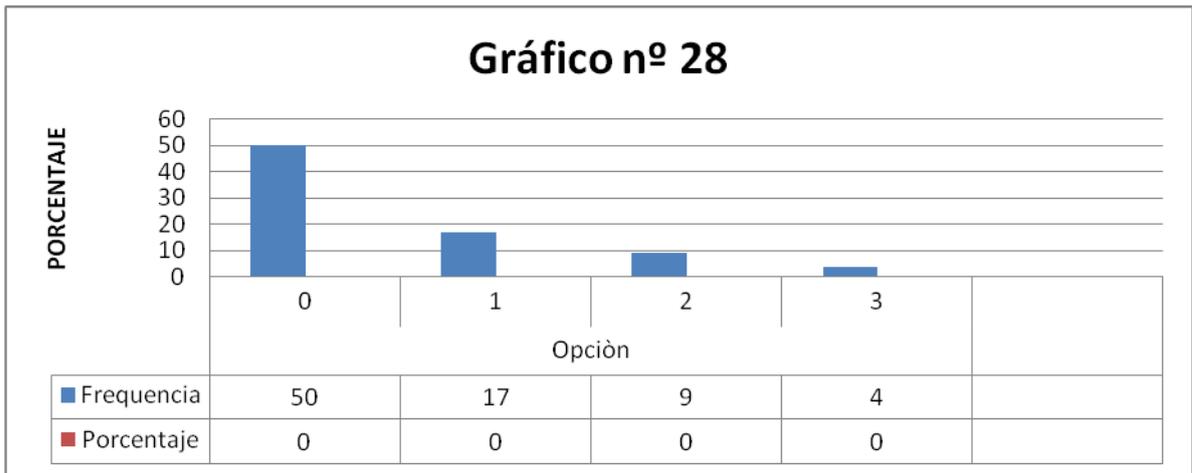
El 43.8% de los estudiantes, demostraron en esta pregunta que el 2.5% asegura que la oferta de los horario no les deja ver los cursos de ingles de una manera secuencial, mientras que el 10.0% de 8 expresa que casi siempre tienen problemas con los horarios y un 31.3% opina que muchas veces.



28. Pienso que los docentes emplean métodos adecuados para la enseñanza del inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	50	62.5	62.5	62.5
1	17	21.3	21.3	83.8
2	9	11.3	11.3	95.0
3	4	5.0	5.0	100.0
Total	80	100.0	100.0	

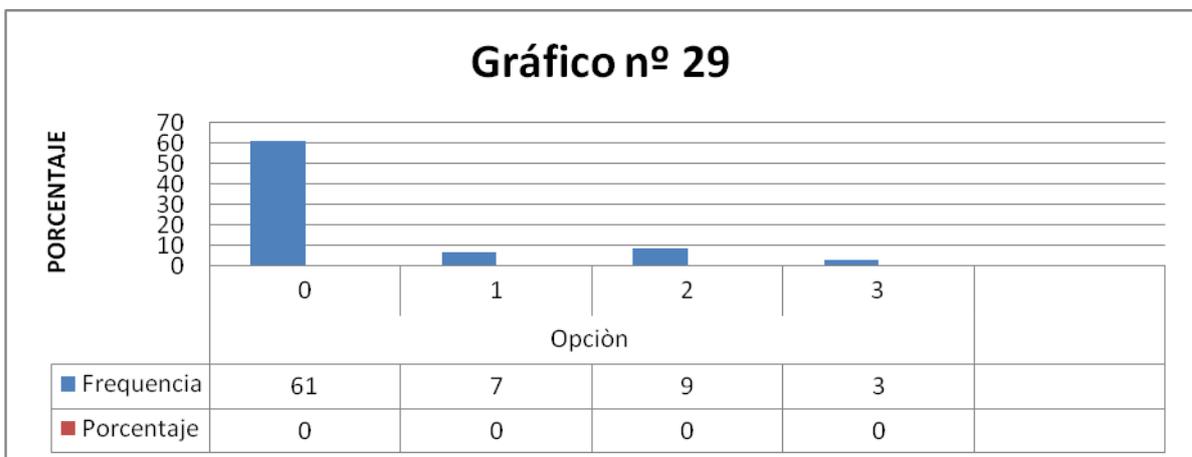
Un 37.6% nos permite ver que de un 5.0% de la población encuestada hay 4 que opinan que nunca los docentes emplean buenos métodos para transmitir el idioma inglés, de ahí que un 11.33% da a entender que casi nunca y por último el 21.3% de los estudiantes piensan que algunas veces.



29. Pienso que los temas se abordan superficialmente

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	61	76.3	76.3	76.3
	1	7	8.8	8.8	85.0
	2	9	11.3	11.3	96.3
	3	3	3.8	3.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

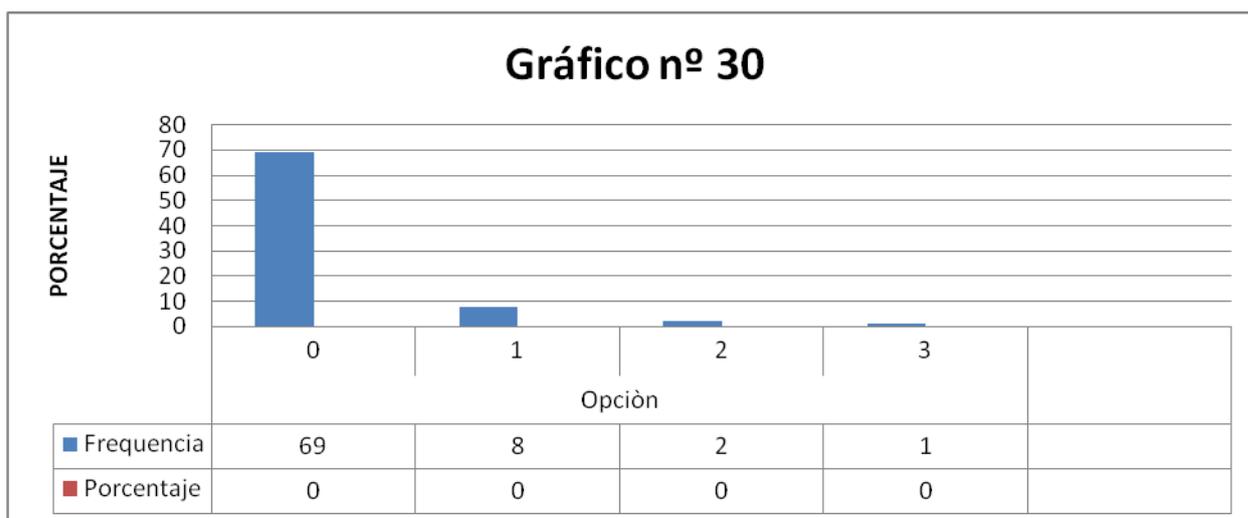
El 3.8% de la muestra, nos refleja que los temas se abordan superficialmente, de igual modo un 11.3% demuestran casi siempre sienten lo mismo, mientras un 8.8% expresa que muchas veces.



30. Por más que lo intento, no logro comprender el inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	69	86.3	86.3	86.3
	1	8	10.0	10.0	96.3
	2	2	2.5	2.5	98.8
	3	1	1.3	1.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

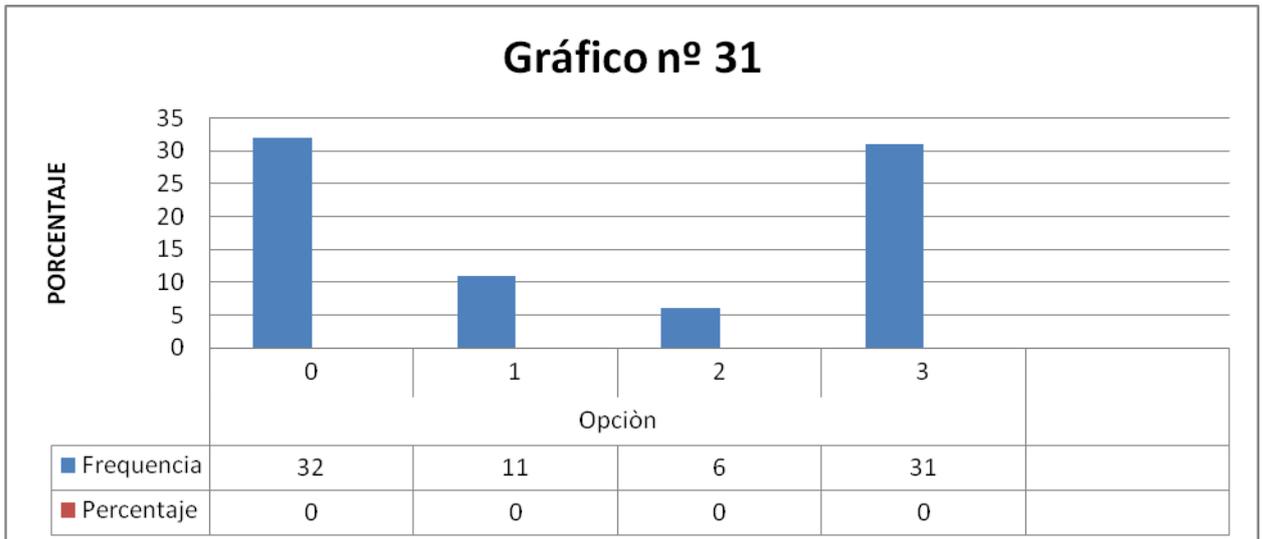
El 13.8% de las encuestas, muestran que un 1.3% de los estudiantes dice que siempre se les dificultad entenderlo, mientras que el 2.5% asegura que casi siempre tienen el mismo problema y un 10.0% de 8 refleja que muchas veces se les dificulta.



31. Si durante la carrera no logré aprender inglés es porque los docentes no me dedicaron tiempo suficiente

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	32	40.0	40.0	40.0
	1	11	13.8	13.8	53.8
	2	6	7.5	7.5	61.3
	3	31	38.8	38.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

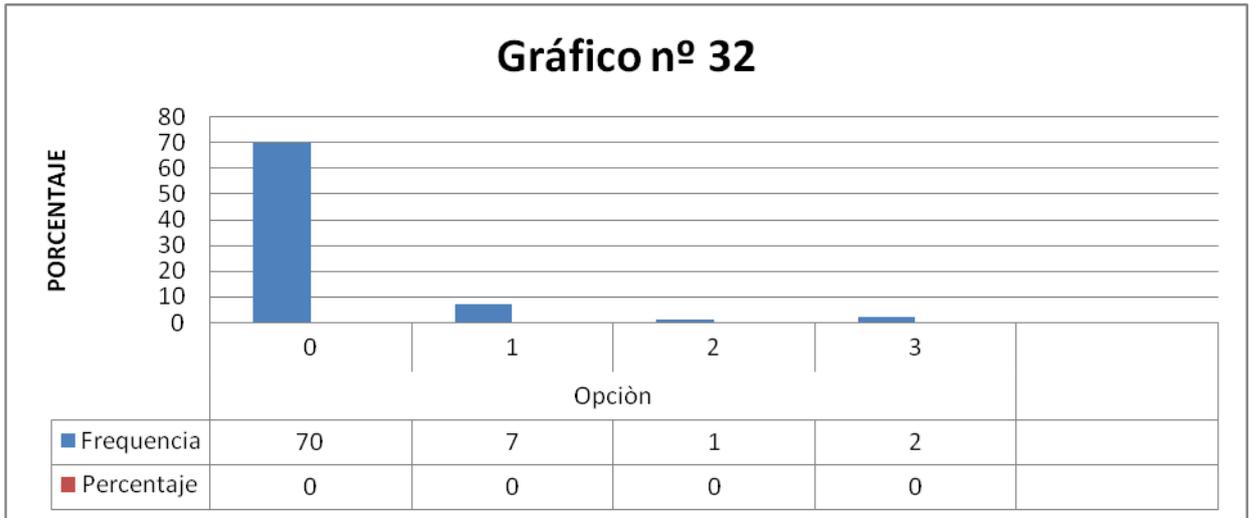
El 38.8% de los encuestados piensa que siempre los docentes dedicaron tiempo suficiente para que ellos aprendieran el idioma, de la misma manera el 7.5% asegura que casi siempre lo hacían así y un 13.8% refleja que en algunas veces.



32. Si los cursos tuvieran más créditos podría aprender más

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	70	87.5	87.5	87.5
1	7	8.8	8.8	96.3
2	1	1.3	1.3	97.5
3	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

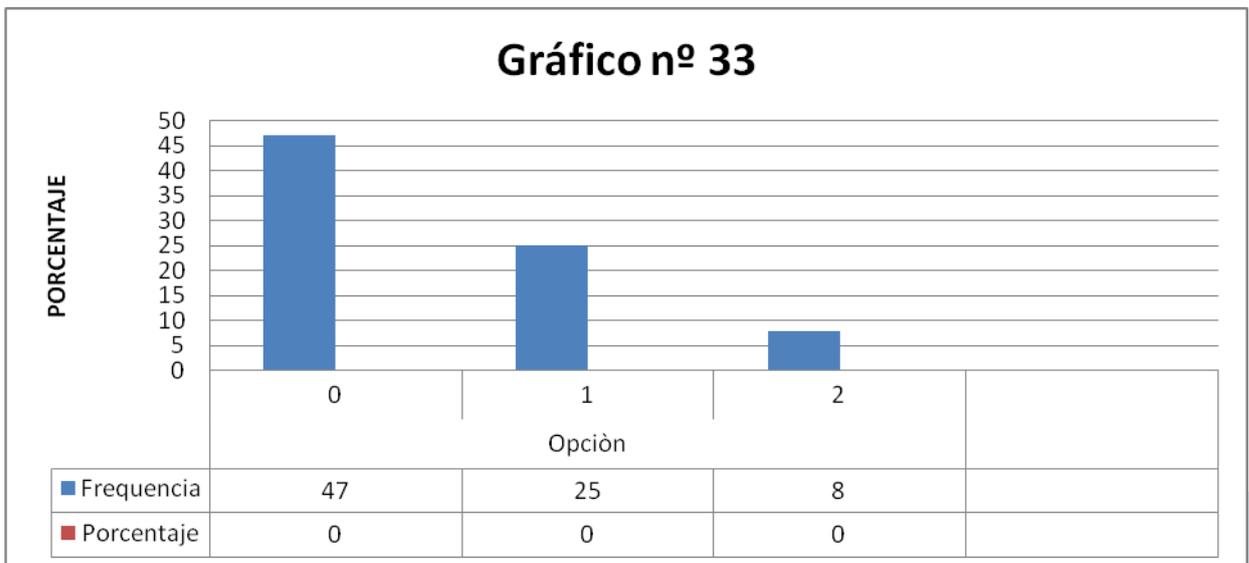
El 12.6% nos muestra que de las preguntas un 2.5% de los encuestados afirma que siempre se podría aprender más si los cursos tuvieran más créditos, pero el 1.3% de 1 asegura que casi siempre y un 8.8% esta de acuerdo con muchas veces.



33. Si por mi fuera no tomaría cursos de inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción 0	47	58.8	58.8	58.8
1	25	31.3	31.3	90.0
2	8	10.0	10.0	100.0
Total	80	100.0	100.0	

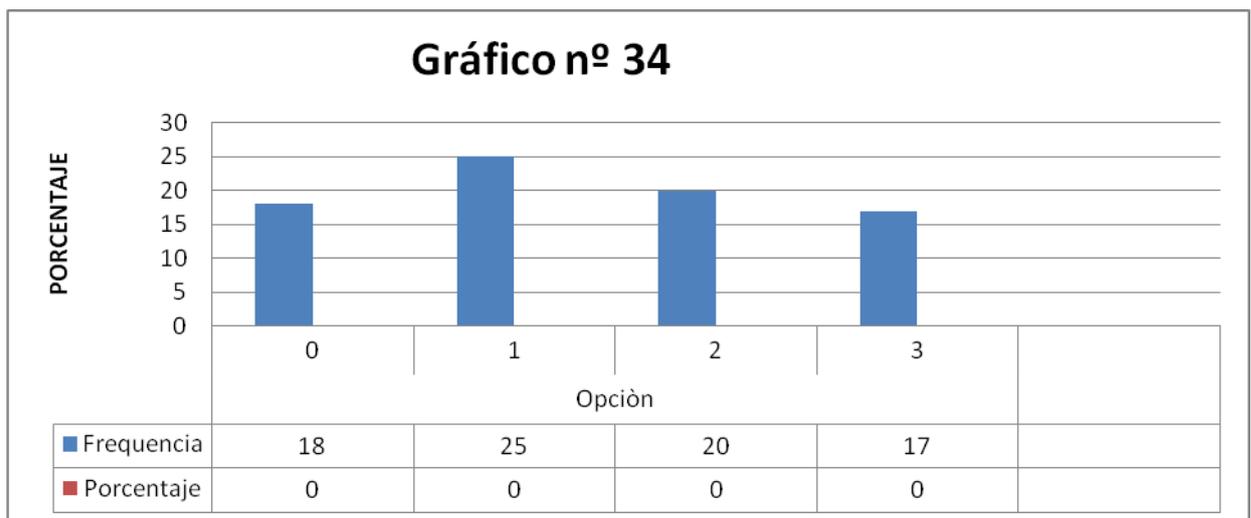
Un 41.3% nos muestra que el 10.0% expresa que casi siempre tomarían cursos de inglés y un 31.3% asegura que muchas veces.



34. Siento que cuándo tengo dificultades para comprender algún tema puedo contar con el apoyo de mi docente

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Opción	0	18	22.5	22.5	22.5
	1	25	31.3	31.3	53.8
	2	20	25.0	25.0	78.8
	3	17	21.3	21.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El 77.6% de esta encuesta, arrojaron un 21.3% de los estudiantes expresaron que nunca han tenido dificultades para comprender el idioma ingles, así mismo, un 25.0% asegura que casi nunca han tenido esa dificultad y un 31.3% aseguran que algunas veces.



5. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA

Durante el periodo de investigación se recolecto la información de 200 estudiantes, de los cuales fueron de las cuatro Facultades de Educación entre ellas la Licenciatura con énfasis en Inglés, Licenciatura en Preescolar, Licenciatura en Informática y la Licenciatura en Pedagogía Reeducativa.

✓ **Baja motivación**

1. Generalmente me aburro en las clases de inglés

El primer componente evaluado fue la poca motivación al estar en las clases de ingles. De ahí que el (71.3%) de los encuestados, muestran que el (27.5%) de 22 estudiantes expresaron que siempre se aburren en las clases de ingles, le sigue el (21.3%) que asegura un menor porcentaje al anterior. Otro tuvo menor frecuencia con un (22.5%) el cual asegura que muchas veces los estudiantes se sienten así.

✓ **Nerviosismo y ansiedad:**

2. Al tratar de responder el componente de inglés, en los ECAES, sentí ansiedad y nerviosismo
3. Cuándo presente la prueba de los ECAES no entendí la lógica de las preguntas

Los tópicos de las preguntas que recogieron esta información obedecen a la angustia que se pueda llegar a tener a la hora de presentar un examen entre ellos el de la prueba SABER PRO. Por esta razón, el (72.8%) de los encuestados muestran que en la mayoría de los casos se puede llegar a sentir ansiedad y nerviosismo, lo cual trae repercusiones al no entender dicho examen. Por ende, solo una persona con el (1.3%) demuestra siempre sentir nerviosismo, al igual que el (3.8%), pero un (55.1%) defiende su postura con sentirlo algunas veces. En otros se puede observar que el (12.6%) opina que nunca o casi nunca a llegado a sentirse de esa manera.

Trabajo independiente:

4. Cuando no entiendo un texto en inglés recurro a la elaboración de mapas conceptuales o fichas de contenido
5. Hago ejercicios de escritura por cuenta propia
6. He participado en grupos de conversación para reforzar el aprendizaje del inglés
7. Me gusta ver programas en inglés para mejorar mi nivel de comprensión
8. Me parece tedioso consultar en el diccionario las palabras que no entiendo
9. Pienso que aprender inglés no me aporta nada profesionalmente

10. Por más que lo intento, no logro comprender el inglés

11. Si por mi fuera no tomaría cursos de inglés

Para conocer con detalle lo que los estudiantes realizan por fuera de su estudio, se tuvieron en cuenta diferentes preguntas. Es así como para la presente investigaciones se indago a cerca de las actividades extracurriculares que lo estudiantes emplean. De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que el (53.9%) de los encuestados nunca han trabajado por su cuenta, para el segundo nivel, que agrupa a los que casi nunca lo hacen con un (57.5%), conformado por los estudiantes que algunas veces lo practican (86.4%).

Por otra parte encontramos que el (16.4%) de los estudiantes siempre le es ameno estudiar por aparte, por su parte otros estudiantes demostraron que casi siempre lo hacen (30.1%) y finalmente con (58.8%) algunas veces muestran interés por estudiar por fuera de las clases.

✓ **Numero de cursos:**

12. Considero que el número de cursos de inglés es insuficiente para adquirir un conocimiento básico del idioma

13. Considero que el tamaño de los grupos me ha facilitado el aprendizaje del inglés
--

14. Creo que los cursos de inglés son un relleno
--

15. En verdad prefiero dejar los cursos de inglés para el final porque son menos importantes que los de mi carrera
--

Encontramos en los estudiantes Amigonianos un porcentaje considerable (45.0%) que siempre le parecen los cursos de inglés un relleno, habiendo (27.6%) que casi nunca opina lo mismo y un (52.5%) que muchas veces lo percibe así.

Por otro lado, otra parte de los estudiantes (22.6%) nunca piensa que las clases de inglés son menos importantes que las demás, al igual que el (11.3%) y por el último (16.3%) expresa que muchas veces lo perciben así.

✓ **Material didáctico:**

16. Desde mi punto de vista, la universidad cuenta con los equipos necesarios para la enseñanza de inglés

17. Hace falta que los docentes empleen estrategias didácticas adaptadas a las necesidades del estudiante

18. Las aulas de clase son adecuadas para el aprendizaje del inglés

19. Las clases de inglés son dinámicas y amenas

20. Los profesores emplean muchos recursos didácticos para enseñar inglés

21. Pienso que los docentes emplean métodos adecuados para la enseñanza del inglés
--

Respecto a las herramientas utilizadas por el docente y la universidad, partimos de datos específicos que nos permitan observar que estrategias se utilizan para la enseñanza del inglés. En un primer momento se puede percibir que (35%0) cierta parte de la población encuestada piensa que nunca se emplean buenos materiales para la enseñanza de un segundo idioma, así mismo el (68.8%) asegura que casi nunca lo notan así, pero un puntaje superior a los anteriores de (142.7%) demuestra que en algunas veces los docentes implementan en sus clases diversidad de materiales para compartir con sus estudiantes.

Por otro lado, una pequeña parte de los estudiantes con el (16.3%) expresa que siempre se puede observar que en las clases de inglés se cuenta con materiales suficientes para trabajar, en un segundo punto, se pudo ver que (23.8%) no opina lo mismo, ya que dan a entender que casi siempre las clases se presentan pocos materiales y en última instancia el (27.5%) de los encuestados piensa que muchas veces pueden contar con suficientes materiales para que la clase sea más provechosa.

✓ **Percepción de la enseñanza docente:**

22. Cada vez que el docente pone un ejercicio explica muy bien las instrucciones para realizarlo
23. Cuando tengo una duda, el profesor me responde satisfactoriamente
24. La mayoría de los docentes tienen una excelente pronunciación del inglés
25. Los docentes adaptan su método al nivel de los estudiantes
26. Los docentes tienen un manejo adecuado del inglés
27. Si durante la carrera no logré aprender inglés es porque los docentes no me dedicaron tiempo suficiente
28. Siento que cuando tengo dificultades para comprender algún tema puedo contar con el apoyo de mi docente

La frecuencia con la que los estudiantes perciben la enseñanza del maestro en un primer momento es del (61.5%), así mismo un (66.4%) de los encuestados expresa que casi nunca tienen una buena percepción de cómo el docente emplea y transmite su saber, luego el (148.9%) de la población expresó que muchas veces ven a los docentes de buena manera. Pero estas preguntas también arrojaron otros resultados, tal es el caso del (38.8%) que asegura que siempre los docentes emplean su conocimiento de manera eficiente, al igual que un (7.5%) opina lo mismo y por último el (3.8%) en algunas veces lo nota así.

✓ **Sistema evaluativo:**

29. Durante la carrera estuve familiarizado con la estructura de las preguntas del componente de inglés de los ECAES
30. El sistema evaluativo, de los cursos de inglés, es coherente con las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje

31. Los procesos de evaluación tienen en cuenta todas las competencias lingüísticas del idioma
32. Pienso que la oferta de horarios no me permite ver los cursos de inglés secuencialmente
33. Pienso que los temas se abordan superficialmente
34. Si los cursos tuvieran más créditos podría aprender más

En la última parte de la encuesta tratamos de analizar el proceso evaluativo de los cursos de inglés, para esto se observó que un (65.0%) de la población asegura que nunca se pudo ver que las competencias en inglés fueran acordes con el sistema evaluativo, de igual forma el (50.1%) asegura haber sentido lo mismo y en finalmente un (70.0%) opina que algunas veces se pudo mirar que las pruebas si cumplieran con las exigencias del componente del inglés.

Por su parte el (8.8%) expresa que siempre se pudo percibir una buena estructura evaluativa en cada prueba, así mismo con el (22.6%) en para finalizar se expuso con un (48.9%) el cual dio a conocer que en muchas ocasiones el sistema evaluativo era acorde con lo que se enseñaba.

6. CONCLUSIONES

El presente proyecto se realizó con el ánimo de apoyar los procesos de aprendizaje del inglés mediante la aplicación de las pruebas Saber Pro y con el ideal de encontrar las posibles causas que afectan el desempeño de estas en la facultad de educación de la Fundación Universitaria Luís Amigó.

Dicho proyecto surge de los cuestionamientos tanto de los estudiantes como de los docentes acerca del alcance de comprensión real y de aprehensión pertinente de los aprendizajes específicos en el área de inglés y su fenómeno de globalización, quienes vieron la necesidad de implementar estrategias ágiles y dinámicas para el desarrollo de actividades concretas y útiles tendientes a mejorar esas pruebas valorativas de la educación superior en cuanto al área de Inglés

Por lo tanto, se realizó una revisión de los factores que estaban generando el bajo rendimiento en el área de Inglés, con el fin de que la institución y sus estudiantes participaran en una labor conjunta de manera que se analicen, reevalúen y se propongan nuevas estrategias continuas y permanentes tendientes a un mejor desempeño académico para la aprehensión de un aprendizaje significativo, integral y permanente, el cual se verá reflejado en resultados más óptimos, tanto en pruebas estandarizadas, como también en concursos como los del magisterio, todo esto con miras a ocupar cargos en instituciones educativas del sector público; igualmente, es pertinente mencionar como afectaría el hecho de no emplear estrategias creativas, la situación de los futuros egresados, quienes en su propósito de salir a ejercer la actividad docente, se verían en seria desventaja con respecto a otros profesionales del campo, si se constata que su formación no alcanza los niveles apropiados exigidos en pruebas de aptitud para el área de inglés, la cual es de una alta demanda y competitividad en el sector que compete a la labor pedagógica.

7. BIBLIOGRAFÍA - CIBERGRAFÍA

Asociación Colombiana de Facultades, Programas y Departamentos de Economía. (2008).

Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica de Colombia. (2004).

COMUNAS DE MEDELLÍN. Recuperado el 24 de octubre de 2010 de http://i313.photobucket.com/albums/ll396/Jordizinho/Comunas_de_Medellin.png.

DAAD. (2009). Recuperado el 30 de abril de 2009, de <http://www.daad.de/deutschland/deutsch-lernen/wie-deutsch-lernen/00534.es.html>.

Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. (2002).

Fundación universitaria Luis Amigó. (2009). Recuperado el 17 de septiembre de 2009 de <http://www.funlam.edu.co/modules/generalinternet/item.php?itemid=214?mn=11&sm=11-5>.

Fundación Universitaria Luis Amigó, información institucional. Medellín. Recuperada el 15 de octubre de 2010 de <http://www.funlam.edu.co/modules/facultadeducacion/item.php?itemid=1>

Fundación Universitaria Luis Amigó, circular para estudiantes y docentes.

Recuperado el 5 de abril de 2010 de

[http://www.funlam.edu.co/uploads/rectoriafunlam/9_04_Circular_informativa_p
ara_estudiantes_y_docentes.](http://www.funlam.edu.co/uploads/rectoriafunlam/9_04_Circular_informativa_para_estudiantes_y_docentes)

Fundación Universitaria Luis Amigó. (2009). *Proyecto educativo del Programa*. Facultad de Educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés.

Klein, S., Benjamin, R., y Shavelson, R. y Bolus, R (2008). The Collegiate Learning Assessment. Facts and Fantasies. Evaluation Review. Recuperado el 12 de abril de 2011 de <http://online.sagepub.com>.

Ley general de educación. Ley 115 de 1994. Fines de la educación. Artículo 5º. Numeral 9º. Artículo 5º. Numeral 9º. P. 19.

Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen de las licenciaturas en lenguas modernas”, (Universidad del Valle, ICFES, MEN. Bogotá, 2004). Recuperado el 25 de marzo de 2011 de www.icfes.gov.co, sección ECAES.

Ministerio de Educación Nacional formula el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera: inglés. (2004). Recuperado el 7 de mayo de 2010, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>.

Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. Recuperado el 05 de septiembre de 2010 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf.

Peña, B. M. M. (2010). El nacimiento del nuevo ICFES. (2010). Recuperado el 30 de junio de 2010 de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-128870.html>.

Reyes, F. (2010). ¿Qué son las pruebas 'Saber Pro'? . Recuperado el 30 de junio de 2010 de http://www.guiaacademica.com/educacion/personas/cms/colombia/pregados/2010/ARTICULO-WEB-EEE_PAG-8260881.aspx.

Universidad de Medellín. (2009).

Universidad del Quindío. (2004).

Universidad del Valle (2004).

Universidad Pedagógica Nacional y la Pontificia Universidad Javeriana CENEVAL, EGEL-P-CE. Guía de Examen. Examen general para el egreso de la licenciatura en pedagogía –ciencias de la educación. (1995). Recuperado el 15 de abril de 2011 de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3479.

Universidad Pedagógica Nacional. (2007).

Vélez, W. C. M. El nacimiento del nuevo ICFES. (2010). Recuperado el 30 de
junio de 2010 de
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-
128870.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-128870.html).

8. Anexos

PONDERACIÓN DE LA ESCALA

36. Tabla 13: Tabla de codificación.

TABLA DE CODIFICACIÓN	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
1. Al tratar de responder el componente de inglés, en los ECAES, sentí ansiedad y nerviosismo	0	0	0	1	2	3
2. Cada vez que el docente pone un ejercicio explica muy bien las instrucciones para realizarlo	3	2	1	0	0	0
3. Considero que el número de cursos de inglés es insuficiente para adquirir un conocimiento básico del idioma	0	0	0	1	2	3
4. Considero que el tamaño de los grupos me ha facilitado el aprendizaje del inglés	3	2	1	0	0	0
5. Creo que los cursos de inglés son un relleno	0	0	0	1	2	3
6. Cuando no entiendo un texto en inglés recorro a la elaboración de mapas conceptuales o fichas de contenido	3	2	1	0	0	0
7. Cuando presente la prueba de los ECAES no entendí la lógica de las preguntas	3	2	1	0	0	0
8. Cuando tengo una duda, el profesor me responde satisfactoriamente	3	2	1	0	0	0
9. Desde mi punto de vista, la universidad cuenta con los	3	2	1	0	0	0

equipos necesarios para la enseñanza de inglés						
10. Durante la carrera estuve familiarizado con la estructura de las preguntas del componente de inglés de los ECAES	3	2	1	0	0	0
11. El sistema evaluativo, de los cursos de inglés, es coherente con las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje	3	2	1	0	0	0
12. En verdad prefiero dejar los cursos de inglés para el final porque son menos importantes que los de mi carrera	3	2	1	0	0	0
13. Generalmente me aburro en las clases de inglés	0	0	0	1	2	3
14. Hace falta que los docentes empleen estrategias didácticas adaptadas a las necesidades del estudiante	0	0	0	1	2	3
15. Hago ejercicios de escritura por cuenta propia	3	2	1	0	0	0
16. He participado en grupos de conversación para reforzar el aprendizaje del inglés	3	2	1	0	0	0
17. La mayoría de los docentes tienen una excelente pronunciación del inglés	3	2	1	0	0	0
18. Las aulas de clase son adecuadas para el aprendizaje del inglés	3	2	1	0	0	0
19. Las clases de inglés son dinámicas y amenas	3	2	1	0	0	0

20. Los docentes adaptan su método al nivel de los estudiantes	3	2	1	0	0	0
21. Los docentes tienen un manejo adecuado del inglés	3	2	1	0	0	0
22. Los procesos de evaluación tienen en cuenta todas las competencias lingüísticas del idioma	3	2	1	0	0	0
23. Los profesores emplean muchos recursos didácticos para enseñar inglés	3	2	1	0	0	0
24. Me gusta ver programas en inglés para mejorar mi nivel de comprensión	3	2	1	0	0	0
25. Me parece tedioso consultar en el diccionario las palabras que no entiendo	0	0	0	1	2	3
26. Pienso que aprender inglés no me aporta nada profesionalmente	0	0	0	1	2	3
27. Pienso que la oferta de horarios no me permite ver los cursos de inglés secuencialmente	0	0	0	1	2	3
28. Pienso que los docentes emplean métodos adecuados para la enseñanza del inglés	3	2	1	0	0	0
29. Pienso que los temas se abordan superficialmente	0	0	0	1	2	3
30. Por más que lo intento, no logro comprender el inglés	0	0	0	1	2	3
31. Si durante la carrera no logré aprender inglés es porque los docentes no me dedicaron tiempo	0	0	0	1	2	3

suficiente						
32. Si los cursos tuvieran más créditos podría aprender más	0	0	0	1	2	3
33. Si por mi fuera no tomaría cursos de inglés	0	0	0	1	2	3
34. Siento que cuándo tengo dificultades para comprender algún tema puedo contar con el apoyo de mi docente	3	2	1	0	0	0