

**ANÁLISIS DE PRUEBAS MASIVAS EN EL PROGRAMA DE CONTADURÍA
PÚBLICA, FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, UNIVERSIDAD MILITAR
NUEVA GRANADA**

MÓNICA HELENA GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Monografía para optar al título de Magíster en Educación

Director Dr. Edgar López

**ANÁLISIS DE PRUEBAS MASIVAS EN EL PROGRAMA DE CONTADURÍA
PÚBLICA, FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, UNIVERSIDAD MILITAR
NUEVA GRANADA**

MÓNICA HELENA GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Monografía para optar al título de Magíster en Educación

Director. Dr. Edgar López

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

2013

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Bogotá, 06 de noviembre de 2012

DEDICATORIA

A Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia de vida, a mi amada familia, Luis Alfonso mi esposo por su incondicional apoyo, a mis hermosas hijas Natalia y Mariana por su compromiso y ayuda y especialmente a mi pequeño Alejandro, por el tiempo que me esperó pacientemente. A mi abuela, mamá, compañera y amiga quien se despidió de este mundo mientras yo terminaba el presente trabajo de grado.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme luz y conocimiento para culminar estos estudios, brindarme la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido durante la maestría, y permitirme aportar a la construcción de un mejor país con mi experiencia como maestra.

Al Doctor. Edgar López, por su conocimiento, apoyo y compromiso ineludible e invaluable aporte.

A mis queridos profesores y compañeros de la Maestría en Educación, que contribuyeron en todo momento con su valioso conocimiento y apoyo en este proceso continuo de formación.

A todos los que participaron en este maravilloso proyecto de vida, mis sentimientos de aprecio y de gratitud.

Mónica Helena González Sánchez.

RESUMEN

En el contexto de la educación superior se hace necesario analizar los resultados obtenidos en las diversas pruebas estandarizadas que evalúan la educación brindada por un programa y establecer los mecanismos de mejora necesaria. Uno de los estándares que permite caracterizar el grado de calidad de la educación y la evaluación, que tiene por objetivo medir el desarrollo de las competencias que tienen los futuros profesionales, y que son necesarias para afrontar los desafíos en el mercado laboral.

El Estado colombiano introdujo en el año 2004, los exámenes de calidad de educación superior denominados ECAES que posteriormente se transformaron en las pruebas Saber Pro, definidas por el ICFES, “como una prueba académica de carácter oficial y obligatorio para evaluar la calidad del servicio educativo (ICFES, 2003).

El presente proyecto busca analizar los resultados de las pruebas masivas presentadas por los estudiantes del programa de Contaduría Pública, Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, con el fin de

identificar aquellas competencias que presentan un nivel crítico de desarrollo y que se hace necesario reforzar en la formación integral del futuro Contad Público.

Esta propuesta corresponde a una investigación descriptiva, mediante el estudio de caso de la unidad social (programa Contaduría Pública), abarca los resultados obtenidos por estos estudiantes en los exámenes de evaluación de la calidad en el nivel de educación superior. Los datos analizados fueron suministrados por el ICFES y el programa de Contaduría Pública de la FAEDIS.

La investigación se desarrolló en tres fases, la primera fue la planeación y construcción de la teoría; la segunda fue la recopilación de la información y su sistematización; y la tercera, consistió en el análisis de la información y la presentación de los resultados.

En el análisis estadístico se tuvieron en cuenta variables como número de estudiantes, semestre que se encontraba cursando el estudiante en el momento de presentar la prueba; género y puntajes obtenidos en las pruebas referentes a las competencias, tanto genéricas como específicas, frente a promedio nacional, en pruebas ECAES y Saber Pro.

En el marco teórico se presentan las visiones de algunos autores que contribuyeron a la discusión sobre evaluación educativa desde diferentes dimensiones; evaluación por competencias; pruebas masivas, y evaluación del aprendizaje desde la metodología de educación a distancia mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

La población con la cual se desarrolló la investigación está conformada por los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, que presentaron las pruebas de Estado a partir del año 2007 hasta el 2012-2.

Este trabajo de investigación, forma parte del grupo de Investigación, Liderazgo y Gestión, en la línea de investigación denominada Liderazgo y Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de Universidad Militar Nueva Granada.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. Capítulo I.....	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.1.2 Justificación.....	4
1.1.3 Objetivos	8
1.1.4 Antecedentes	11
Capítulo 2. Marco Teórico	13
2.1 Historia de la Evaluación educativa.....	13
2.2. Propósitos de la evaluación educativa	16
2.3 Evaluación por competencias.....	18
2.3.1 Referencias conceptuales sobre evaluación por competencias en educación.....	27
2.4 Competencias en Educación y pruebas masivas	30
2.4.1 Clasificación de las competencias en educación	32
2.5 Pruebas masivas en evaluación educativa.....	35
2.5.1 Exámenes de estado de calidad de la educación superior - ECAES ...	43
2.5.2 Exámenes de calidad de la educación superior en - Saber Pro.....	47
2.5.2.1 Competencias Genéricas en ECAES	49
2.5.2.2 Competencias específicas en ECAES	52
2.5.2.3 Competencias Genéricas en las pruebas de Estado – Saber Pro.....	53
2.5.2.4 Competencias específicas en Saber Pro	54

Capítulo 3: Metodología	56
3.1 Educación a distancia y el programa en la universidad militar nueva granada. análisis y resultados de la investigación.....	56
3.2. Educación a Distancia	57
3.3 Universidad Militar Nueva Granada.....	59
3.3.1 Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada	60
3.3.2 Programa de Contaduría Pública de la FAEDIS.....	61
3.4 Tipo y Diseño de la Investigación.....	62
3.4.1 Desarrollo del estudio.....	64
3.4.2 Procedimiento y análisis de datos	65
3.5 Análisis de pruebas de Estado programa Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granda.....	66
3.5.1. Análisis pruebas ECAES programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada.	69
3.5.1.1 Análisis por componente prueba ECAES.....	73
3.5.2 Análisis resultados pruebas Saber Pro, Programa Contaduría Pública FAEDIS.	79
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	94
Recomendaciones.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	103
ANEXOS	1

ÍNDICE DE TABLA

Tabla N° 1. Estructura de las pruebas ECAES, competencias genéricas	51
Tabla N° 2. Estructura de las pruebas ECAES, competencias específicas.....	52
Tabla N° 3. Módulos de competencias genéricas en pruebas Saber Pro	54
Tabla N° 4. Módulos de competencias específicas en pruebas Saber Pro	55
Tabla N° 5. Estudiantes evaluados y promedios evaluación del Estado	67
Tabla N° 6. Estudiantes por género	68
Tabla N° 7. Estudiantes por semestre.....	68
Tabla N° 8. Histórico ECAES programe/promedio nacional	70
Tabla N° 9. Estudiantes evaluados y promedio Saber Pro	80
Tabla N° 10. Histórico Saber Pro por componente	80
Tabla N° 11. Componente Racionamiento Cuantitativo Saber Pro 2011-2	82
Tabla N° 12. Componente Ledtura Crítica Saber Pro 2011-2	82

Tabla N° 13. Componente Escritura Saber Pro 2011-2.....	83
Tabla N° 14. Componente Inglés Saber Pro 2011-2	84
Tabla N° 15. Componente Gestión de Proyectos Saber Pro 2011-2.....	84
Tabla N° 16. Componente Competencia ciudadadna Saber Pro 2012-1	86
Tabla N° 17. Componente Escritura Saber Pro 2012-1.....	89
Tabla N° 18. Componente Lectura Crítica Saber Pro 2012-1.....	
Tabla N° 19. Componente Racionamiento cuantitativo Saber Pro 2012-1	90
Tabla N° 20. Componente Inglés Saber Pro 2012-1	91
Tabla N° 21. Componente Gestión de proyectos Saber Pro 2012-1	92

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N° 1. Muestra estudiantes evaluados pruebas de Estado	67
Gráfica N° 2. Distribución por género	68
Gráfica N° 3. Distribución por semestre	69
Gráfica N° 4. Histórico programa/promedio nacional	70
Gráfica N° 5. Histórico prueba ECAES componente inglés.....	73
Gráfica N° 6. Componente: fundamentos contables y contabilidad y finanzas.....	74
Gráfica N° 7. Componente control y regulación	75
Gráfica N° 8. Componente administración y organizaciones; y jurídico	76
Gráfica N° 9. Componente matemática y estadística; y economía.....	76
Gráfica N° 10. Componente competencia lectora	77
Gráfica N° 11. Componente información; y comunicación y humanidades	82

Gráfica N° 12.Competencia interpretativa, argumentativa y propósitiva	82
Gráfica N° 13.Componente razonamiento cuantitativo Saber Pro 2011-2	83
Gráfica N° 14.Componente lectura crítica Saber Pro 2011-2	84
Gráfica N° 15.Componente escritura Saber Pro 2011-2	85
Gráfica N° 16.Componente inglés Saber Pro 2011-2	85
Gráfica N° 17.Componente gestión de proyectos Pro 2011-2	
Gráfica N° 18.Competencia ciudadana Saber Pro 2012-2	87
Gráfica N° 19.Componente escritura Saber Pro 2012-2	88
Gráfica N° 20.Componente lectura crítica Saber Pro 2012-2	89
Gráfica N° 21.Componente racionamiento cuantitativo Saber Pro 2012-2	90
Gráfica N° 22.Componente inglés Saber Pro 2012-2	91
Gráfica N° 23.Gestión de proyectos Saber Pro 2012-2	92

INDICE DE ANEXOS

- Anexo N° 1. Sabana datos programa Contaduría Pública 2007
- Anexo N° 2. Sabana datos programa Contaduría Pública 2008
- Anexo N° 3. Sabana datos programa Contaduría Pública 2009
- Anexo N° 4. Sabana datos programa Contaduría Pública 2010-1
- AnexoN°5. Sabana datos programa Contaduría Pública 2010-2
- Anexo N° 6. Sabana datos programa Contaduría Pública 201-1
- Anexo N° 7. Sabana datos programa Contaduría Pública 2011-2
- Anexo N° 8. Sabana datos programa Contaduría Pública 2012-1
- Anexo N° 9. Datos promedio programa por componente
- Anexo N°10. Datos promedio nacional por componente
- Anexo N°11. Sabana datos notas y promedios Saber Pro 2011-1

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se hace una aproximación a las pruebas masivas, denominadas Exámenes de Calidad de Educación Superior, a partir del desempeño de los estudiantes del programa de Contaduría Pública, Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, durante los años 2007 al 2012-2, este trabajo está motivado por la necesidad de encontrar elementos y pautas que permitan mejorar la calidad del programa.

Como insumo principal de este trabajo, se emplearon las bases de datos suministradas por el ICFES en cuanto a los resultados de desempeño del programa; adicionalmente se integra y analiza la información facilitada por la dirección de la Facultad de Estudios a Distancia en lo relacionado con pruebas masivas y evaluación de estudiantes.

El trabajo se desarrolló en tres capítulos, en el primer capítulo se presenta el marco general, el cual contiene el contexto que orienta la investigación. En el segundo se encuentra el marco de referencia hecho con base en las teorías de los autores que se tuvieron en cuenta para la investigación. En el tercero se presenta una breve descripción de la unidad social que es objeto de estudio en la cual se realizó la investigación, la metodología que se emplea en educación a

distancia de la Facultad y el programa seleccionado, el análisis de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones.

1. Capítulo I

1.1 Planteamiento del problema

En los últimos años la educación superior ha requerido una evaluación constante y objetiva, que determine el estado en que los profesionales egresan de las diferentes instituciones, adicionalmente se hace necesario determinar el desempeño de las instituciones de educación superior y la calidad de educación que en ellas se imparte.

Al mismo tiempo, la necesidad de la acreditación y certificación de las instituciones y sus programas ha requerido que el Estado formule políticas y estándares referentes a la evaluación de la educación superior. Uno de estos aspectos son las pruebas estandarizadas, que sirven de insumo para medir la calidad de las instituciones educativas, estas pruebas fortalecen la autoevaluación institucional con el fin de suscitar estrategias para la mejora continua.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en el Decreto 3963 de Octubre 14 de 2009, definió el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior (ICFES, 2009), haciendo obligatorio que todos los estudiantes que están próximos a graduarse de los diferentes programas de educación superior tanto técnico, tecnológico y

profesional presenten las pruebas denominadas “Exámenes de calidad de la educación superior” ECAES, las cuales se transformaron en las pruebas Saber Pro en el año 2010 (ICFES, 2010).

De esta manera los estudiantes de las instituciones de educación superior, tienen un compromiso vital en la caracterización de la educación de calidad. Las pruebas estandarizadas, evidencian ante diversas autoridades competentes, los estándares, las fortalezas y las debilidades entre otros aspectos de las instituciones.

En este sentido en la presente investigación se pretende responder a la pregunta: ¿Cuáles son las áreas de conocimiento evaluadas en las pruebas estandarizadas a reforzar en el proceso de formación de los estudiantes del programa de Contaduría Pública, de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, según los resultados de los exámenes de calidad de la educación superior, establecidos por el Estado?.

1.1.2 Justificación

Las pruebas masivas tienen su evolución en el período comprendido entre 1900 y 1930 con el surgimiento de los test, cuando se comienzan a implementar valoraciones en forma estandarizada a un grupo de personas. El desarrollo de los

test y de las pruebas de carácter masivo fue influenciado por la revolución que ocurre en los campos tales como la administración, la psicología y la estadística, que permitían medir en cierta forma la eficiencia del trabajo medido por las economías de escala con el fin de facilitar el control de los procesos productivos.

Esto incidió en la educación, que asimiló algunos procesos de evaluación con pruebas masivas para determinar hasta qué punto los objetivos educativos realmente eran alcanzados por el currículo (Tyler, 1950). Sin embargo, se necesitaba más que algunos test provenientes de la psicología, que en realidad determinaran los principales aspectos que constituyen la evaluación educativa, tema que se convirtió en uno de los más comunes en la mayoría de las instituciones educativas a nivel superior y generó gran preocupación a la labor de directivas, docentes y estudiantes.

Desde los años 80, en diferentes países se han realizado esfuerzos por crear sistemas de evaluación nacional que permitan generar diagnósticos sobre sus sistemas educativos, (León 2004), en Colombia el ICFES es la entidad encargada de aplicar dichas evaluaciones, actualmente llamadas SABER. Dentro de los objetivos de estas pruebas contempla el “Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los

estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros”. ICFES (2011, p.7).

Desde la perspectiva de determinar la calidad educativa desde los resultados de las pruebas estandarizadas y contemplando, en este caso específico uno de los tantos factores que llegan a influir en ella: es la metodología de estudio distancia. Esta metodología posee características propias de su naturaleza y utiliza estrategias necesarias para su ambiente de acuerdo con su enfoque pedagógico. La universidad Militar Nueva Granada afirma que la educación a distancia que imparte es “un sistema educativo abierto que propende por la formación integral de las personas con énfasis en la autogestión del aprendizaje, a través de diversos medios electrónicos, mediaciones y acciones pedagógicas (FAEDIS, 2007, p. 3), con el fin de lograr “la articulación de la experiencia vital del estudiante, sus necesidades, las potencialidades de los entornos socioculturales y el saber académico para contribuir a la transformación individual y colectiva de la sociedad” (FAEDIS, 2007, p. 3).

En los procesos de la educación a distancia, el estudiante es el protagonista y responsable de su proceso de formación, mediado por las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y el acompañamiento de un tutor, quien orienta al estudiante en su gestión de aprendizaje con el fin de lograr en ellos: la

autonomía, apertura, flexibilidad y pertinencia. “A partir de estos principios se espera que el estudiante desarrolle, durante su proceso de formación, sus capacidades de reflexión y permanente autoevaluación para potenciar sus competencias cognitivas, comunicativas, contextuales y valorativas” (FAEDIS, 2007, p. 4).

Las evaluaciones estandarizadas que se aplican en Colombia, evalúan las competencias y componentes que la Universidad Militar Nueva Granada propende en sus estudiantes a través de la educación a distancia. Sin embargo se evidenció que la Facultad de Estudios a distancia y específicamente el programa de Contaduría Pública, no cuenta con un estudio sobre los resultados de dichas pruebas, necesario para la toma de decisiones sobre las áreas de conocimiento, criterios a fortalecer e indicadores de mejora. Adicionalmente, el programa carece de un proyecto institucional que dirija a los estudiantes hacia un excelente desempeño en la resolución de pruebas de este estilo.

El presente trabajo de investigación, pretende analizar los resultados obtenidos en las pruebas masivas: ECAES y Saber Pro, presentadas por los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, con el fin de describir de manera concisa cuáles son las áreas de conocimiento críticas valoradas a través de las competencias, en la formación de los estudiantes del programa de Contaduría

Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, según el desempeño de las pruebas estandarizadas aplicadas en Colombia.

El desarrollo del presente trabajo de investigación, se presenta a partir del análisis secundario de bases de datos con el fin de explorar y aprovechar la riqueza de la información que aporta para los docentes, estudiantes y directivos las bases de datos que consolida el ICFES, en sus evaluaciones semestrales. Estas bases de datos consolidan información que en muchos de los casos no es aprovechada en procesos de mejora.

1.1.3 Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar los resultados de las pruebas de Estado de evaluación de la calidad en educación superior, de los estudiantes del programa de Contaduría Pública, de la Facultad de Estudios a Distancia, de la

Universidad Militar Nueva Granada, para establecer las áreas de conocimiento evaluadas a través de estas pruebas que deben ser reforzadas en su proceso de formación.

Para conseguir este propósito es necesario alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Recopilar los fundamentos teóricos que sirven de base a las pruebas de Estado de evaluación de la calidad a nivel de educación superior, aplicadas en Colombia.
- Interpretar los resultados obtenidos en las pruebas de Estado ECAES y Saber Pro, del programa Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia, de la Universidad Militar Nueva Granada.
- Identificar las áreas de conocimiento prioritarias de intervención, de acuerdo a los resultados con nivel bajo obtenidos por el programa en las pruebas de Estado.
- Establecer las fortalezas relacionadas con las competencias desarrolladas por el programa, que se evidencian de acuerdo al desempeño de las pruebas Saber.

- Formular recomendaciones al programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia, que brinden soporte para potenciar las competencias genéricas y específicas en sus estudiantes.

1.1.4 Antecedentes

Específicamente el área de interés que se desarrolla en la presente investigación corresponde a la evaluación estandarizada que valora la calidad de la educación a nivel de educación superior en Colombia.

Algunos de los antecedentes destacados en la revisión literatura, se encuentran en trabajos financiados por el ICFES, y en trabajos de grado de Maestrías. Dichos estudios se adelantaron principalmente con enfoques cualitativos bajo la modalidad de estudio de caso y otros con orientación cuantitativos referentes a estadísticas.

Uno de los trabajos financiados por el ICFES en el año 2005 y que se tomó como antecedente fue: “Análisis del impacto y usos de los resultados de los ECAES”. Este trabajo arrojó importantes resultados sobre el poco conocimiento que se tiene por parte de las instituciones sobre la valoración de las pruebas y los usos que se dan con respecto a los resultados obtenidos en este tipo de pruebas. Sin embargo proporcionó interesantes aportes que contribuyeron a optimizar tanto la valoración de las pruebas con planes de mejora para las instituciones que fueron objeto de estudio. Un segundo trabajo del ICFES, que sirvió como insumo de la presente investigación se denominó “Efectos académicos de los ECAES en ocho universidades del Valle del Cauca”. En este trabajo se destaca, las universidades que obtienen los mejores resultados en la prueba, ubicados en esta región de

Colombia, sus estrategias, el uso que se le da a los resultados de la prueba, los comités conformados y las diferentes recomendaciones que hace la universidad.

La universidad Militar Nueva Granada, desde la línea de liderazgo, que apoya la Maestría en Educación, en el grupo de investigación Pedagogía y Didáctica en Educación Superior – PYDES, desarrolla el proyecto “Contribución de los ECAES a la mejora de la calidad de la Educación superior: Oportunidad de formación y transformación”, que realiza una reflexión permanente sobre la calidad educativa, sus concepciones, relaciones e implicaciones en las Instituciones de Educación Superior, los procesos, los programas y los actores involucrados en este nivel de educación.

Capítulo 2. Marco Teórico

En el presente apartado se pretende abordar las posturas teóricas, que dan soporte a esta investigación desde los temas de evaluación en educación, evaluación por competencias, pruebas estandarizadas, ECAES y Pruebas Saber Pro.

2.1 Historia de la Evaluación educativa

Etimológicamente la palabra evaluación tiene su origen en el francés “avaluar” y su significado se refiere al acto de valorar que significa ser fuerte. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), evaluar significa: “dar valor, señalar el valor de una cosa, estimar, apreciar, calcular el valor de algo” (<http://www.rae.es>, recuperado el 22 de octubre de 2012).

De acuerdo con Pimiento (2012), el término de evaluación educacional surge en el período comprendido entre 1930 y 1945, es utilizado por el norteamericano Ralph Tyler, considerado el padre de la evaluación, quien plantea un pensamiento sistémico y formal de la evaluación que incluía comparaciones internas entre los resultados y los objetivos.

La etapa siguiente para el desarrollo de la evaluación, es llamada de la inocencia o irresponsabilidad social, que comprende los años de 1946 a 1957; en este período la evaluación educativa, es influenciada por la finalización de la segunda guerra mundial. La sociedad entra en un período de consumismo y aprovechamiento excesivo de los recursos económicos y naturales. No se desarrolla mucho el tema de la evaluación en educación sin embargo, surge la idea de los “algoritmos para designar objetivos de comportamiento y taxonomías de objetivos, para retornar la utilización de los diseños experimentales y utilizar procedimientos estadísticos en el análisis de los datos” (Pimiento, 2012, p. 51).

En el período comprendido entre 1958 y 1972, se introducen propuestas innovadoras referentes a la evaluación de la educación, especialmente respecto a las pruebas estandarizadas. Se recurre al método del criterio profesional para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados por medio de personal especializado.

Sin embargo, de acuerdo con Cerda (2000), la evaluación educativa en este lapso, mantenía la función de servir como base para medir y calificar los resultados de un examen; es decir que servía como instancia de control. Posteriormente la evaluación educativa pasó a ser una herramienta de valor cuyo sentido estaba en la utilidad de la información que aportaba para tomar decisiones.

A partir de esta etapa, surgen los modelos evaluativos, se fundan centros para la investigación evaluativa, y surge la preocupación de la evaluación de calidad, que desencadena una serie de normas como la JointCommittee, que toman en cuenta la utilidad de aspectos como la factibilidad, la ética, la exactitud. “La evaluación educativa es tomada como una profesión con un marco regulatorio propio y objetivo que abarca aprendizajes, los programas, la docencia, y los currículos como un todo” (Pimiento, 2012, p. 52).

Según Hoffman, “dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación... el análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del todo del alumno es evaluar” (1999, p. 6). En este sentido la evaluación debe ser orientada desde todos los ámbitos de la institución, los maestros, los estudiantes, los administrativos, los directivos, los servicios generales y demás. La evaluación no debe ser la respuesta a una exigencia de tipo administrativo o procedimental poco analítico, ni un medio de control, menos debe ser reducido a un examen de exclusión o de premio y castigo.

Al mismo tiempo, la evaluación es un mecanismo de orientación y formación si se realiza como un instrumento de investigación, es un medio de diagnóstico y un

medio de explicación. La evaluación en educación debe ser motivadora, además de una herramienta de comunicación y diálogo (Cerdeña, 2003).

Carlino define la evaluación educativa como “un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuentemente con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada” (1999 p. 134). De esta manera la evaluación debe ser entendida como instrumento de aprendizaje clave para la transformación educativa.

2.2. Propósitos de la evaluación educativa

Evaluar es asignar un valor que corresponde al grado de importancia que se atribuye a algo o a alguien, “es reconocer la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase, es aquello por lo que una persona es digna de estima o por lo que algo es digno de interés”. (Hernández, 2006, p 6).

En este sentido, la evaluación como asignación de un valor necesariamente debe poseer unos propósitos que la identifiquen, que generen conexión y logren una jerarquización, en el sentido de definir lo que realmente puede ser importante. Es necesario definir qué se va a evaluar, cómo evaluar los presupuestos sobre lo

evaluado, determinar a quiénes se va a evaluar, con qué criterios y parámetros o patrones de medida se va a juzgar.

Adicionalmente Carlino propone determinar qué técnicas son las adecuadas para revelar la información (encuestas, cuestionarios, test, pruebas, entrevistas, observaciones); elaborar instrumentos adecuados para recoger la información; administrar directamente y monitorear la aplicación de instrumentos seleccionados; procesar los datos recogidos, según las claves interpretativas pertinentes; interrogar los datos según las preguntas inicialmente formuladas; elaborar los informes en que se describan los resultados de la evaluación; planear la devolución de la información a los destinatarios, o grupos de destinatarios que proveyeron la información (1999 p. 95).

Para Álvarez, la evaluación en educación, no debe convertirse en un instrumento de exclusión, descalificación y crítica, donde no existe una solución, sino que simplemente se cumple con un requisito; por el contrario la evaluación debe ser utilizada como instrumento de retroalimentación y mejora de procesos: “La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación” (2008, p. 68).

Por otro lado, de acuerdo con la cultura actual, “la evaluación hoy en día, busca ser de corte más democrático y participativo, mucho más flexible y abierta, como una acción comunicativa que invita a la reflexión, la motivación y la búsqueda de estrategias y alternativas para superar las debilidades y deficiencias” (Peinado-Rodríguez, 2008, p.16).

2.3 Evaluación por competencias

La palabra competencia tiene varios orígenes: inicialmente se ubica en la antigua Grecia, *ikanos* (capaz), cualidad de ser, destreza. Así mismo del latín *cum* y *petere*: capacidad para concurrir, coincidir en la dirección; tiene su acepción en el castellano según su relación con *competere* y *competir* que provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra (Vasco, 2003).

Culturalmente, la competencia se puede entender desde varios ángulos como competir para ganar algo, realizar una tarea que nos compete e incluso estar apto para alguna actividad, también es ser competente. “Competencia es el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos (saber conocer), habilidades, destrezas (saber hacer), actitudes y valores (saber ser), dentro de un contexto ético” (Pimienta, 2012, p. 2).

De acuerdo con Tobón (2007), la competencia tiene un carácter polisémico que muchas ciencias aún no han llegado a definir en consenso ante sus múltiples

características centrales. Tiende a confundirse con inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares entre otras tantas acepciones.

En el plano educativo se acepta la idea de competencia como una capacidad para hacer creativos los conocimientos adquiridos en la escuela y fuera de ella, en donde los estudiantes son capaces de hacer uso adecuado de los contenidos, de sus métodos de trabajo, de sus símbolos y formas de comunicación. Se trata de desarrollar en los estudiantes la capacidad de análisis, de lectura de la realidad natural, social y cultural, de establecer relaciones entre fenómenos y conceptos, de formular hipótesis, de argumentar estas hipótesis e interpretaciones y comunicarlas de manera clara (Cerdeña, 2003, p. 69).

Una de las disciplinas que utiliza el término “competencia”, por primera vez es la lingüística, desde los trabajos de Noam Chomsky en los años setenta. Este autor propone el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo (1972). Chomsky propone que en el proceso comunicativo, el hombre se apropia del lenguaje y se comunica con él, afirma que la competencia lingüística es propia del ser humano y le permite el aprendizaje de la lengua materna de acuerdo con el contexto de interacción. Incluye los términos competence; referente a la gramática ideal; y performance que se refiere a la comunicación y concreción del lenguaje (Chomsky, 1972).

Dell Hymes centra la competencia lingüística en la actuación comunicativa dada de acuerdo con la situación y propone el término competencia comunicativa, que

tiene en cuenta el contexto específico donde se da la interacción. Una persona competente emplea el lenguaje para integrarse con otros entendiendo y haciéndose entender. Este autor pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las actitudes, los valores, y las motivaciones relacionadas con el habla.

Howard Gardner se refiere a las competencias como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (1994 p. 354), de esta manera desarrolla la teoría de inteligencias múltiples en lo que se refiere a las competencias intelectuales que pueden evaluar rasgos de la inteligencia, los procesos de información, las capacidades y habilidades cognoscitivas y las formas de conocimiento. Este autor afirma que, “las inteligencias se constituyen en un conjunto de competencias que se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura” (Gardner, 1994 p. 394), de esta manera al definir inteligencia como competencia la convierte en una destreza que se puede desarrollar.

De acuerdo con Cerda (2003), las competencias desde lo psicológico, se centran particularmente en la gestión de los recursos humanos, que pretenden identificar los factores de éxito en el desempeño de las personas en su trabajo, funciones y responsabilidades.

David McClellan desde el escenario de la psicología laboral, planteó las competencias relacionadas con el desempeño de tareas laborales refiriéndose a las características que son factores del éxito laboral, como son las características específicas del trabajador y su comportamiento específico ante el trabajo, en lugar de los antecedentes académicos y los test de inteligencia. McClellan, propone seis factores que denomina competencias para tener éxito laboral, espíritu de logro, de servicio, capacidad de influir, de gestionar, de solucionar problemas y eficacia personal, independiente del género, etnia, o contexto social. McClellan (1973).

En el ámbito laboral las competencias permiten medir con mayor eficiencia el rendimiento laboral, esto se realiza mediante un estudio directo a la persona en el trabajo frente a las características de quienes son más exitosos y aquellos quienes lo son solamente en promedio. “Las competencias que una persona adquiere a través del proceso de enseñanza y aprendizaje le van a permitir desempeñarse eficazmente en una ocupación o profesión determinada (Cerdeña, 2003, p: 59).

El escenario laboral, conlleva cambios a nivel mundial, competencia se relaciona estrechamente con gestión empresarial, que dependen de las dinámicas sociales y económicas con el fin de implementar nuevos procesos de organización de

trabajo empleando los términos de competencias laborales en las que se debe evidenciar la eficacia y la calidad (Tobón, 2006).

Posteriormente hacia los años 1990, se piensa en la gestión del talento humano con base en competencias con el fin de lograr en los trabajadores desempeños concretos en un oficio, saber hacer flexible, capacidad de trabajo en equipo, liderazgo idoneidad y creatividad.

De esta manera, las competencias laborales hacen mención a aptitudes, intereses, conocimientos, y rasgos de personalidad que deben poseer las personas para desempeñarse en un determinado trabajo o actividad. Burrhus Skinner, se centra en la teoría conductista basado en el comportamiento observable, efectivo y verificable hacia los desempeños. Tobón (2006), afirma que la idea de lo conductual se ha desarrollado principalmente en los campos de la gestión y del talento humano en las organizaciones para hacerlas más competitivas.

Es así como esta metodología ha pasado a formar parte del campo educativo; por la necesidad que tienen las empresas de la formación de personas “con un tipo de características específicas que se requieren para lograr la permanencia y crecimiento de las compañías en un mercado laboral, con el fin de mantener la competitividad” (Tobón 2006, p. 96).

De acuerdo con Alarcón y Montenegro, el aprendizaje de las competencias se da de dos formas: de manera implícita cuando el aprendizaje no es consciente y de manera explícita cuando necesita un conocimiento consciente. “Las competencias se adquieren dependiendo del ambiente propicio, experiencias adecuadas, intención, motivación y uso de estrategias cognitivas” (2005, p: 11).

Sin embargo se puede decir que competencia, concibe la capacidad de ejecutar tareas por medio de atributos personales como actitudes y capacidades en un contexto determinado.

“Competencia es una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con un sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para propiciar soluciones variadas y pertinentes” (Bogoya, 2000, p.11).

El enfoque socio formativo complejo (ESC), consensaque la formación humana está basada en competencias en las que interviene lo social, lo económico, lo político, lo religioso, lo deportivo, lo ambiental, y lo artístico. Este enfoque brinda espacios para promover la formación humana basada en competencias en diversos contextos, tomando como base la construcción del proyecto ético (Tobón, 2006).

De esta manera, el término competencia se instaura, en la educación formal, desde el campo del lenguaje con la competencia lingüística y comunicativa a través del estudio de la lengua y la comunicación humana. También es influenciada por las teorías de la psicología referente a procesos de información, inteligencias múltiples y por supuesto las competencias laborales.

Para Pimiento, la formación por competencias en educación implica tener en cuenta que “las competencias se construyen y se desarrollan en el contacto íntimo entre los participantes del proceso, con la mediación de un profesor experto que participe en el enriquecimiento” (Pimiento, 2012, p. 11). Así mismo determina tres dimensiones en las competencias: la primera es el saber conocer, en que se tiene en cuenta los conocimientos factuales y declarativos; un saber hacer en que intervienen las habilidades, destrezas y procedimientos; por último el saber ser: actitudes y valores.

“La evaluación de las competencias de los estudiantes se entiende como la valoración o el juicio emitido producto de la comparación del desempeño que se hace evidente en productos de aprendizaje específicos, considerando la manifestaciones de la competencia como indicadores de criterios acordados y compartidos”(Pimiento, 2012, p.40).

Sin embargo, dos propuestas importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto de Definición y

Selección de Competencias (DeSeCo), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Moreno, 2010).

De acuerdo con Bravo, el proyecto Tuning, pretende afinar aspectos relevantes de las universidades europeas, como la creación de un área de Educación Superior Europea, la mejora de la calidad de la educación, la empleabilidad y la contribución a una mejor ciudadanía, la necesidad de centrar la educación en el sujeto que aprende, busca puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo, busca puntos comunes de referencia. De acuerdo con Bravo la competencia incluye “conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje” (2007, p. 2).

En América Latina surge el Proyecto Alfa Tuning en el año 2004, con el propósito de identificar e intercambiar información con la finalidad de mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia (Pimiento, 2012). Entre de los primeros objetivos del proyecto Tuning para América Latina, estaban el definir las competencias que fueran pertinentes para este continente, por lo tanto se emprende un proceso de indagación entre académicos, estudiantes, egresados y empresarios.

El proyecto DeSeCo, clasifica las competencias en tres amplias categorías. Primero el uso de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente físico como en tecnología de la información y sociocultural como el uso del lenguaje. En segundo lugar la categoría está representada en el poder comunicarse con otros e interactuar en grupos heterogéneos. Y la tercera, presenta la responsabilidad de cada uno como se autónomo, el manejo de su propia vida en un contexto social amplio (OCDE, 2006).

De esta manera el proyecto DeSeCo, dice que una “competencia es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente. Así como las competencias se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, también están determinadas por la vida moderna y la naturaleza de nuestra metas, tanto como individuos y como sociedad”, de esta manera la competencia individual afecta y modifica las metas compartidas, mediante la combinación de de diversas competencias en diferentes contextos (OCDE, 2006).

El Banco Interamericano de Desarrollo (1997), afirma que la educación superior debe cumplir con cuatro funciones en relación con las competencias, el liderazgo académico; la formación para las profesiones; la formación técnica y perfeccionamiento; y la educación superior general. Estos lineamientos tienen

como finalidad que los estudiantes sean preparados en las competencias laborales que requiere el mercado.

En Colombia, las competencias toman una importante fuerza hacia el año 1992, cuando se incrementa la necesidad de caracterizar la educación de calidad. Es así como el ICFES, integra un grupo de investigadores con el fin de caracterizar las competencias en educación, de acuerdo con el contexto, como posible objeto de evaluación de los aprendizajes en pruebas masivas, de acuerdo con el proyecto denominado “Re conceptualización de los Exámenes de Estado de la Calidad”. De esta manera las instituciones de educación comienzan a repensar y a estructurar sus procesos curriculares (Tobón, 2006, p. 42).

2.3.1 Referencias conceptuales sobre evaluación por competencias en educación

El proyecto Tuning Educational Structures in Europe propone que competencia es “una combinación dinámica de atributos en relación a procedimientos conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargos del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bravo, 2007, p. 12). Basados en los acuerdos obtenidos en el proyecto se plantea dos clases de competencias; las genéricas que comprenden lo instrumental, interpersonal y

sistémico; y las competencias específicas para cada área temática, que incluyen las destrezas y el conocimiento propio de cada profesión.

La Organización Internacional del Trabajo – OIT, expresa que las competencias son “la: capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional” (Cinterfor, 2004).

En Latinoamérica países como Chile y Argentina son pioneros en el empleo del término competencia. La Fundación Chile define las competencias como las actitudes, conocimientos, y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, de acuerdo a los estándares definidos por el sector productivo. En cuanto al Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina; plantea que las competencias son el conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional (Cinterfor,2004).

La Organización de las Naciones Unidas para la educación (UNESCO) también aporta al respecto de las competencias. Las define como “la adaptación de la

persona a la situación y su contexto constituye, por esencia, el desarrollo de una competencia” (UNESCO, 2006, p.16).

Mertens (1996), dice que las competencias son aspectos de conocimiento y habilidades necesarias para obtener ciertos resultados exigidos en una situación especial y contexto determinado.

Las competencias son definidas por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), como el conjunto de capacidades socio afectivas y habilidades cognoscitivas, psicológicas y motrices que permiten a la persona llevar a cabo de manera adecuada, una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee (2002, p.2).

El ICFES (2009), define la competencia como un saber hacer en contexto, escenarios o campos en los cuales el saber – hacer se actualiza. El contexto se manifiesta en la dimensión sociocultural y desde lo específico de una disciplina determinada.

Mientras que para Carlos Vascolas competencias son el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores” (Vasco, 2003, p. 8).

El principal referente conceptual del proceso de evaluación de competencias lo proporciona el Decreto Ley 1278 de 2002. Esta norma en su artículo 35 define una competencia como "una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo" y, también señala que la evaluación de competencias "debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: Competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal" (MEN, 2002).

La Evaluación de Competencias valora "... la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona", que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas; "una competencia no es estática; por el contrario, ésta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos." (MEN, 2008, p. 13).

2.4 Competencias en Educación y pruebas masivas

La evaluación por competencias ha tenido una serie de antecedentes que han marcado notablemente su evolución; entre las más significativas están los aportes desde la lingüística, la psicológica y el ámbito laboral, que aún hoy se mantiene e

Influencia de manera significativa el ámbito educativo.

Sin lugar a dudas, los años noventa han evidenciado en las instituciones educativas una estandarización hacia la formación de personas con determinadas competencias para facilitar la inserción en el mercado laboral, con el objetivo de transformar la sociedad desde dos dimensiones: la industria y el conocimiento. Delors plantea que para esta transformación se hace necesario implementar cuatro pilares; saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (UNESCO, 2006, p.22).

Por su parte, las instituciones educativas se han visto en la necesidad de desarrollar modelos de educación que cuenten con características especiales basadas en competencias. También es necesario plantear un currículo que incluya tanto el conocimiento, como las actitudes y destrezas de forma integral; de manera que el saber pueda llegar al saber hacer.

De este modo se hace necesario que los futuros egresados certifiquen sus competencias a través de evaluaciones objetivas diseñadas y aplicadas específicamente para este fin.

2.4.1 Clasificación de las competencias en educación

A partir de las nuevas concepciones que implican cambios en la educación, la formación y la evaluación, se hace necesario identificar algunas competencias que son evaluadas por las pruebas masivas en educación superior y que han sido categorizadas por algunos especialistas en el tema.

De acuerdo con Bunk (1994), las competencias se clasifican en cuatro grupos. La competencia técnica; que precisa continuidad y conocimientos, destrezas y aptitudes. La competencia metodológica que destaca la flexibilidad y los procedimientos. La competencia social en que lo importante son las formas de comportamiento individuales; disposición para el trabajo; valores como la honradez y rectitud; altruismo y espíritu de equipo. La competencia participativa en los que se destacan tanto las formas de organización y participación como la capacidad de coordinación, relación, convicción decisión, responsabilidad y dirección.

El enfoque conductista clasifica las competencias en dos grandes grupos las personales y las técnicas. Las competencias personales hacen referencia a las conductas observables que indican el desarrollo de una persona en determinada área de su vida. Se designan con la sigla CHAI (conocimientos, habilidades, actitudes e intereses). Mientras tanto, las competencias técnicas se adquieren

para un oficio específico y requieren de herramientas, lectura de instrumentos, operación de sistemas control (Vargas, 2004)

Para Guerrero (1999), las competencias son la capacidad de aplicar en una determinada condición y en un nivel, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas mediante la formación y la experiencia profesional, afrontando diversas situaciones que surjan. El autor propone clasificar las competencias en cuatro dimensiones: básicas, técnico-profesionales, transversales y claves.

Las competencias básicas son comunes a todas las ocupaciones e imprescindibles a todas las profesiones. Son facilitadas por el sistema educativo de educación básica e incluye las áreas de lenguaje y comunicación; matemáticas, ciencias y tecnología; cultura y sociedad; y las subjetivas. Las competencias técnico-profesionales, son específicas de una profesión, vienen facilitadas por la formación del nivel profesional correspondiente y a su vez el autor las subdivide en técnicas, metodológicas, sociales y participativas u organizacionales. Las competencias transversales atraviesan las distintas ramas u ocupaciones de la producción y los servicios, según los diferentes niveles de realización profesional. Incluyen conocimientos aplicados: idiomas, informática y materias socioeconómicas. Por último, las competencias claves son derivadas de los avances tecnológicos y cambios en el comportamiento en el mercado, se enfocan en las habilidades y conocimientos en situaciones reales de trabajo.

De acuerdo con el proyecto Tuning las competencias se clasifican en dos: genéricas y específicas. Las competencias genéricas son las que identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades personales. Estas a su vez se subdividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias específicas son determinadas para cada área temática o profesión, de diversas disciplinas (2007).

Con respecto a las competencias genéricas, Pimiento (2012), asevera que son de carácter holístico y se desarrollan en el trayecto de la formación, mientras que las competencias específicas se adquieren de acuerdo a la profesión u oficio.

Otra clasificación de las competencias la propone Tobón (2006), quien las clasifica de acuerdo con el ámbito universitario en tres grupos: las competencias básicas o instrumentales, que son esenciales para desenvolverse en la vida, son la base para la construcción y fortalecimiento de otras competencias como la argumentación, interpretación, y proposición; e incluyen la competencia de planeación, proyecto de vida, trabajo en equipo, planificación de tiempo, liderazgo. Así mismo la competencia comunicativa, matemática y la segunda lengua.

En segundo lugar están las competencias genéricas que también denomina transversales, intermedias, generativas o generales; competencias investigativas,

de planeación estratégica, competencia de emprendimiento empresarial y competencia de gestión de proyectos. La tercera clase se refiere a las competencias específicas, técnicas o especializadas. Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales.

2.5 Pruebas masivas en evaluación educativa

Las pruebas estandarizadas se comienzan a desarrollar en el siglo XX con el implemento de la evaluación masiva y el surgimiento de los test influido por la revolución que ocurrió en los campos de la administración, la psicología y la estadística. Estas pruebas permitieron verificar la eficiencia del trabajo mediado por las economías de gran escala con el fin de facilitar el control.

Posteriormente se desarrolla la teoría clásica (classical test theory) basada en la teoría de la confiabilidad y el modelo estadístico de la puntuación que incluye nociones de puntaje verdadero, error de medida y confiabilidad de la prueba (true score, measurement error and test reliability), fundamentada en preguntas de opción múltiple aplicadas en forma controlada (Muñiz, 2010).

Hacia el año de 1925, se crea el College Board, asociación sin ánimo de lucro de carácter educativo enfocado a la evaluación, cuyo propósito se centró en “evaluar estudiantes con el fin de dirigirlos hacia el éxito universitario tanto en la

preparación y admisión de pruebas masivas” (Unesco, 2002, p.8). Comenzó a evaluar a través del examen Advanced Placement Program (APP), en la actualidad cuenta con más de 5.000 instituciones de educación y evalúa al año más de siete millones de estudiantes con diversas pruebas masivas.

Hacia los años cincuenta, Estados Unidos comienza a aplicar las pruebas psicométricas a través del Educational Testing Service de New Jersey. Este país desarrolló una metodología para la elaboración de pruebas de selección múltiple, de aplicación masiva y calificación automática del test denominado SAT (Scholarship Attitude Test), el cual es utilizado por muchas universidades norteamericanas en la selección de sus estudiantes actualmente (Martínez. 2009).

Es así como la prueba SAT busca desligar la memorización de datos aislados con el fin de acercarse a una evaluación de habilidades intelectuales básicas de tipo general. Inicialmente se administró a 8.040 estudiantes. La prueba estaba dividida en nueve secciones importantes en el momento como fueron definiciones, aritmética, clasificaciones, lenguaje artificial, antónimos, series, analogías, inferencias lógicas, se incluían preguntas de selección múltiple pero también de ensayo. Con el tiempo, redujeron la prueba a seis sesiones agrupadas en dos partes, aptitud verbal y numérica (Díaz. 2006). Estas pruebas evalúan entre un millón y medio de estudiantes anualmente.

A mediados de los años sesenta, Europa implementa las pruebas masivas TIMSS (Third International Mathematic and Science Study), proyecto de evaluación internacional del aprendizaje escolar en matemáticas y ciencias realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Su finalidad se centra en evaluar la calidad de los estudiantes tanto de la básica, media y además los que ingresan a la educación superior. Se basa también en la teoría de los test (Martínez. 2012).

La prueba TIMSS se elabora mediante un proceso de consenso internacional con expertos en educación, matemáticas, ciencias y evaluación. Contiene preguntas cerradas de opción múltiple, algunas de respuesta abierta y otras de resolución de problemas. Estas pruebas de aplicación masiva buscan encontrar factores directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes en matemáticas y ciencias en diferentes instituciones y países (Acevedo, 2005).

Las pruebas masivas continúan con su evolución y hacia el año 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) crea la prueba PISA, por sus siglas en inglés (Program for International Student Assessment), los que tienen por objeto evaluar hasta qué punto los estudiantes cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (Díaz, 2006).

Es así como la prueba PISA se encarga de valorar los conocimientos y habilidades que requieren los estudiantes para participar en la sociedad. De acuerdo con la OCDE, esta prueba cuestiona si los estudiantes tienen la preparación adecuada para enfrentar los retos del futuro en competencias como analizar, razonar y comunicar sus ideas eficazmente, así mismo si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda su vida (OCDE, 2000).

Esta prueba se aplica cada tres años a estudiantes de quince años. Está dividida en áreas temáticas clave como son: lectura, matemática y ciencias. Entre los resultados que arrojan las pruebas PISA se encuentran datos como la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

La OCDE recalca que la prueba PISA no pretende analizar los programas escolares nacionales, sino revisa los conocimientos, las aptitudes y las competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico (OCDE, 1999). Mide la capacidad de los estudiantes de poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de conocimientos de cada una de las áreas principales. Se realiza por encargo de los gobiernos y sus instituciones educativas. Los problemas que plantea la prueba se presentan en contextos

personales o culturales relevantes. Colombia desde el año 2000 forma parte de los países que presentan la prueba Pisa (Acevedo, 2005).

El continente africano no es ajeno a las pruebas masivas, allí se desarrolló en varios países del continente un sistema de evaluación con pruebas a gran escala denominadas South African Consortium for the Monitoring of Educational Quality (SACMEQ) (UNESCO, 2009).

Con el fin de analizar la gran variedad de pruebas masivas que tienen carácter internacional, se crea la Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEAI), que realiza estudios comparativos con un análisis serio y responsable en lo referente a comparación de resultados determinando la infinidad de factores que atañen a dichas evaluaciones (Díaz. 2006).

Respecto a América Latina, México fue pionero en la creación de una institución dedicada a la evaluación mediante pruebas masivas, denominado el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que se encarga de promover la mejora de la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes de los aprendizajes. Estas evaluaciones tienen como objetivo diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias; así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. El CENEVAL desarrolla dos tipos de exámenes: los

Nacionales de Ingreso (EXANI) y los Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) (Gómez, 2004).

También se destaca Chile con la prueba denominada Sistema para la Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación (LLECE), red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Gómez, 2004).

Colombia no se ha quedado atrás en lo que respecta a pruebas masivas. Al igual que muchos países de América Latina, basó la evaluación en planteamientos norteamericanos con el predominio de los desarrollos psicométricos y el surgimiento de la psicología.

De acuerdo con Rodríguez (2006), hacia el año 1964 se funda el Servicio Nacional de Pruebas (SNP) que nace en la Universidad de Antioquia, a partir de la experiencia de Educational Testing Service. Posteriormente se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, el (SNP) entra a formar parte de éste. El SNP tiene como finalidad organizar pruebas de ingreso y exámenes nacionales de egreso.

Al principio uno de los objetivos del SNP además de evaluar, era enviar a tres universidades escogidas por el estudiante, los resultados de las pruebas, con el fin de ser admitidos, estas pruebas también servían como opción vocacional. Las pruebas contenían preguntas de selección múltiple de inteligencia no verbal; razonamiento; y, de interés vocacional y personal (Rodríguez, 2006).

Pero con el ánimo que los estudiantes no sólo fueran evaluados sino además preparados para la elaboración de las pruebas, en esta misma época algunos jóvenes universitarios fueron financiados por la Fundación Ford, con el fin de capacitarse en la construcción e implementación de los “Workshops on Test Construction”, talleres que permitieron a universidades como la Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle, realizar sus propias pruebas masivas similares al SAT.

Hacia el año 1976, el ICFES comienza a ampliar sus fronteras y aplica exámenes en forma masiva con el fin de seleccionar docentes para el ingreso a la carrera docente, la validación del bachillerato, la formalización del ciclo profesional de normalista y la selección de personal con el fin de obtener becas nacionales para la educación media (Rodríguez, 2006).

El ICFES implementa las pruebas masivas estatales, denominadas Exámenes de Estado del Bachillerato, con el fin de comprobar el grado de las competencias de

los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de educación media, además de verificar la calidad de la educación de las instituciones de educación a nivel de bachillerato.

“inicialmente el examen lo presentaban los estudiantes en forma voluntaria, en el año 1980 bajo el decreto 2343 se reglamentan los exámenes de Estado como «obligatorios de cobertura nacional» carácter oficial que tiene como propósito comprobar los niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar al sistema de educación superior” (ICFES, 2003).

En Colombia, los exámenes de Estado del Bachillerato denominados Saber 11, se han constituido como requisito indispensable para el ingreso a la educación superior, estas pruebas tienen como finalidad que sus resultados sirvan de base a las universidades para seleccionar estudiantes. Además proveen información sobre competencias en diferentes áreas con el fin de dar orientación profesional; al igual, sirven como criterio de autoevaluación en diferentes niveles.

Los estudiantes que obtienen puntajes sobresalientes pueden obtener becas y premios. Estos exámenes de calidad de la educación del bachillerato sirven de insumo en diversos estudios de índole cultural, social, económica, educativa además que retroalimenta el quehacer de la evaluación (ICFES 2009).

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia 1991, “la educación es un derecho de la persona, un servicio público con función social con el cual se busca acceso al conocimiento, la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Así mismo le corresponde al Estado regular y ejercer suprema inspección y vigilancia

de la educación con el fin de velar por la calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (República de Colombia, Art. 67).

A partir del año 2003, se consolida la evaluación en el último nivel de educación superior profesional, mediante la implementación del programa ECAES: Exámenes de Calidad de la Educación Superior, que inicialmente fueron aplicados a programas como medicina, derecho e ingeniería mecánica, posteriormente, se extendieron a 27 programas de formación profesional, en el año 2004 se aplicaron a 42 programas y en el 2005 a 51 (ICFES, 2009).

2.5.1 Exámenes de estado de calidad de la educación superior - ECAES

Los exámenes ECAES, “son pruebas que se aplican a todos los estudiantes de último año de pregrado, las cuales constituyen una modalidad de examen de Estado que tiene como finalidad comprobar el grado de formación de competencias” (Tobón, 2006, p.37).

Estas pruebas son evaluaciones diseñadas con el propósito de valorar el estado en que egresan los profesionales del país, así mismo se constituyen en una herramienta que evalúa la calidad de la educación superior de las instituciones educativas del territorio nacional (ICFES, 2009).

Estas evaluaciones están orientadas a valorar los procesos de evaluación por competencias que implican un mayor desarrollo de tipo cognoscitivo mediante procesos mentales relacionados. Los exámenes ECAES, indagan sobre dichos procesos cognoscitivos a través de tres clases de competencias. Las competencias interpretativas, que exigen la comprensión de un texto, un problema o un esquema.

Las competencias argumentativas, que reconocen el planteamiento y la articulación de diversas razones que dan el sustento a una idea, a una propuesta a una tesis, o a la solución de un caso. Se busca que el estudiante se apropie de los sentidos que articulan un contexto o un discurso y encuentre los fundamentos lógicos que lo explican. El evaluado debe manejar una estructura lógica que le permita reconocer la validez o falsedad de las proposiciones que contiene un texto cuyo análisis propone la pregunta. Las competencias propositivas, que reconocen una actuación crítica y creativa para el planteamiento de opciones o alternativas encaminadas a la solución de problemas (Bogoya, 2000).

Los ECAES, utilizan tres tipos de preguntas en sus evaluaciones. La primera de selección múltiple con una única respuesta, este tipo de pregunta está constituida por un enunciado y cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D). Sólo una de estas opciones responde correctamente la pregunta. El segundo tipo son las preguntas de selección múltiple con respuesta múltiple, que implica un enunciado y cuatro

opciones de respuesta (1, 2, 3, 4). Sólo dos de esas opciones responden correctamente a la pregunta. La tercera clase es la denominada de análisis y relación que consta de dos proposiciones, así: una afirmación y una razón, unidas por la palabra PORQUE (ICFES, 2010).

De esta manera, el ICFES, entre el período de 2005 a 2008, realizó sólo cuatro aplicaciones de ECAES, a partir del año 2009 realiza dos pruebas al año, en las cuales se evaluaron las competencias susceptibles de ser valoradas con exámenes externos de carácter masivo con el fin de explorar las habilidades académicas de formación humanística, genéricas y las proyectadas al mercado laboral; necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico de los futuros egresados de la educación superior (ICFES, 2009).

Sin embargo, sólo en el año 2009, el Ministerio de Educación, de acuerdo al decreto 3963 de octubre de 2009, bajo la ley 1324 de 2009, reglamenta el Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior (ECAES), con el fin de cumplir con la responsabilidad del Estado de velar por la calidad y ejercer la inspección y vigilancia de la educación superior de obligatoria presentación (ICFES, 2010).

De acuerdo con el ICFES (2009), los ECAES deben servir como instrumento de valoración con el fin de controlar la idoneidad de los programas ofrecidos por las

diferentes instituciones de formación superior, así mismo a partir de los resultados de estos exámenes se pretende que se planteen procesos de autoevaluación y mejoramiento en los diversos estamentos.

Los ECAES son aplicados a estudiantes de programas de pregrado que estén próximos a culminar su plan de estudios, que hayan aprobado por lo menos el 75% de los créditos académicos del programa correspondiente, o que tengan previsto graduarse en el año siguiente a la fecha de aplicación del examen. Para estos estudiantes la presentación de estos exámenes es obligatoria como requisito de grado (ICFES, 2009).

A partir del año 2010 se suspendieron las pruebas específicas ECAES y se presentaron las pruebas Saber Pro, consideradas como un nuevo instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior en Colombia. “El Gobierno Nacional, dispuso este instrumento para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (ICFES, 2010).

Sin embargo, es importante aclarar, que de acuerdo con la metodología adoptada por el ICFES, las evaluaciones de la calidad de la educación superior, se han realizado tres cambios sustanciales en el desarrollo de la misma, en una primera instancia, para los años 2008 y 2009, se evalúa solamente competencias

generales, y existe una única presentación por periodo anual de los estudiantes, en una segunda instancia, para el año 2010, se maneja solamente competencias generales pero con una presentación semestral de los estudiantes, y un tercer escenario, a partir del año 2011, se construye la evaluación bajo competencias genéricas y específicas del área económico - administrativa y se sigue considerando dos presentaciones de los estudiantes a lo largo del año

2.5.2 Exámenes de calidad de la educación superior en - Saber Pro

Saber Pro son los exámenes que evalúan la Calidad de la Educación Superior en Colombia, estas pruebas valoran las competencias necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico, incluyendo las competencias genéricas que todo egresado de la educación superior debe tener (ICFES, 2009).

El marco legal que acoge las pruebas masivas saber pro determina que, “la estructura que adopte para la evaluación de las competencias genéricas a partir del 2010 se mantendrá por un período no inferior a 12 años, sin perjuicio de que puedan introducirse modificaciones en los formatos y mejoras en la medición, que no afecten la comparabilidad de los resultados en el tiempo” (ICFES, 2010).

Por lo tanto, el ICFES definió los alcances, las limitaciones, el diseño, la aplicación, la obtención y el análisis de los resultados del Examen Saber Pro, apoyado en comunidades académicas o científicas del orden nacional o

internacional que pertenezcan a Instituciones de Educación Superior especializadas en temas de competencias disciplinar y pedagógica (ICFES, 2010).

Ahora bien, estas pruebas se extienden para incluir además los estudiantes de carreras técnicas y tecnológicas. Además, estas pruebas permiten comprobar el grado de desarrollo de competencias en estudiantes próximos a culminar su educación superior y producir indicadores de valor agregado de la educación superior. Otra función de la prueba es comparar las competencias existentes antes de ingresar y al terminar la carrera; también sirven como fuente de información para construir indicadores de evaluación de la calidad de programas e instituciones (ICFES, 2009).

Se hace necesario recalcar que las pruebas Saber Pro, han evolucionado desde su inicio en el año 2010, en referencia con los módulos que evalúan. Inicialmente se dividieron en componentes combinables: competencias genéricas, específicas y comunes del programa, presentadas por todos los estudiantes por primera vez en el año 2011. Estas se caracterizan por niveles de desempeño (pruebas de escritura e inglés), a partir del 2012-1 se implementan las competencias ciudadanas dentro de las genéricas.

Los resultados de estas pruebas se presentan en forma individual, el puntaje en prueba se distribuye por nivel o quintil de acuerdo con el promedio y desviación estándar del grupo de referencia y con el promedio y la desviación estándar nacional (ICFES, 2009).

Adicionalmente, los resultados de las pruebas de Estado, se presentan de diferentes formas. Para la institución el puntaje es presentado por nivel quintil de cada evaluado, igualmente por programa y grupo de referencia. Para programa, institución, sector (oficial – privado), nivel de formación (universitario, técnico y tecnológico) y grupos de referencia; de acuerdo con los puntajes promedio y desviaciones estándar; así mismo a las distribuciones por niveles de desempeño (pruebas de escritura e inglés), además a las distribuciones por quintiles (pruebas de lectura crítica y razonamiento cuantitativo) se clasifican en diferentes categorías como son: muy inferior, inferior, bajo, medio, alto, superior y muy superior, lo cual permite brindar estímulos a los mejores puntajes como selección de practicantes entre las empresas, otorgamiento de becas y mayores oportunidades para posgrados de acuerdo a la puntuación (ICFES, 2010).

2.5.2.1 Competencias Genéricas en ECAES

Con el fin de comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a graduarse en programas de pregrado, El Estado

determinó que para el año 2010 y 2011 –1, las competencias genéricas que se deben evaluar fueran seis.

La comunicación escrita, que tenía como finalidad comunicar ideas mediante un reporte y un escrito argumentativo. Una prueba de solución de problemas, que evalúa la competencia para interpretar, analizar y dar una solución a la problemática planteada. Una prueba de pensamiento crítico, que 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. Una prueba más de entendimiento interpersonal, que se enfoca en el análisis y evaluación de situaciones laborales y otras situaciones Interpersonales.

La competencia lectora, que es la capacidad de comprender diversos textos, por medio de aplicación de estrategias, comunicativas y lingüísticas, de acuerdo al ICFES (2009). La competencia lectora evalúa por medio de dos textos, que contienen temas de interés general, uno es de carácter periodístico y expositivo, de los cuales se desprenden 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta. La competencia lectora se explora en tres dimensiones, interpretativa, argumentativa y propositiva.

En la dimensión interpretativa, el estudiante debe identificar y reconocer las relaciones entre diferentes tópicos, debe responder a las relaciones semánticas,

sintácticas y pragmáticas. En cuanto a la dimensión argumentativa, el estudiante debe dar cuenta de diversos puntos de vista que evidencien inferencia, la relación de textos y la explicación de los mismos. La tercera dimensión es la dimensión propositiva, que establece como el estudiante valorara diversas propuestas que lo llevan a generalizar, deducir y concluir.

Por último, la competencia de segunda lengua para comunicarse efectivamente en inglés. De acuerdo al Marco Común Europeo, permite clasificar a los evaluados en dos categorías; nivel A1, A2 menor manejo de inglés y nivel B1 y B2 se sitúan los estudiantes con mayor competencia en el idioma inglés.

Tabla No. 1 Estructura competencias genéricas de la prueba ECAES

Pruebas Genéricas	Número de Preguntas	Tiempo
Comunicación escrita	Reporte o argumento	40 minutos
Solución de problemas		
Pensamiento Crítico	78 preguntas	2 horas
Entendimiento inter personal		
Comprensión lectora	15 preguntas	50 minutos
Inglés	45 preguntas	1 hora

Fuente Icfes

2.5.2.2 Competencias específicas en ECAES

En cuanto a las competencias específicas los ECAES, evalúan las competencias comunes a los referentes de economía, administración, contaduría y afines con base en tres clases de competencias: las competencias básicas que incluye los conocimientos de matemáticas y estadística; economía; ciencias jurídicas; administración y organizaciones; y los fundamentos conceptuales de la contabilidad. Las competencias de formación profesional: contabilidad y finanzas, control, regulación e información y la formación socio – humanística que comprende los valores y prácticas que fundamentan la formación integral de Contador Público.

Tabla No. 2 Estructura de competencias específicas pruebas ECAES

Componentes	Número de preguntas por componente
Matemática y estadística	16
Economía	12
Administración y organizaciones	16
Jurídico	12
Información	12
Comunicación y humanidades	16
Fundamentos conceptuales de contabilidad	12
Contabilidad y finanzas	32
Control	20
Regulación	12
Número total de preguntas	160

Fuente Icfes 2010

2.5.2.3 Competencias Genéricas en las pruebas de Estado – Saber Pro

Entre las competencias genéricas que evalúa el examen Saber Pro, se hallan cuatro que son necesarias en todo estudiante, la primera es el razonamiento cuantitativo que de acuerdo con el ICFES (2012), evalúa la comprensión de conceptos matemáticos; interpretación de datos en tablas, gráficas, esquemas, símbolos, expresiones verbales, construcción y proposición de estrategias, evaluación y validación de procesos relacionados con la verificación de resultados, hipótesis o conclusiones. Como segunda competencia está la lectura crítica, que evalúa la forma de leer de manera analítica y reflexiva, el estudiante debe ubicar información, relacionarla, analizar el texto y evaluar su contenido. La tercera competencia es la escritura cuya intención es comunicar ideas en forma escrita referidas a un tema determinado. La escritura es evaluada de acuerdo con su estructura, organización y comunicación de ideas. La cuarta es el idioma inglés como segunda lengua; es evaluada en cuatro niveles de acuerdo con el desempeño del estudiante.

Adicionalmente, la prueba Saber Pro para el año 2012 – 1, incluye entre las competencias genéricas que se debe evaluar, la competencia ciudadana, con el fin de valorar en los estudiantes, temas relacionados con el entorno, la ética, la constitución política, los derechos y deberes que la Constitución consagra, la organización del Estado colombiano.

En las competencias específicas de las pruebas Saber Pro, se dividen en módulos. Cada módulo de competencias específicas evalúa un saber hacer complejo en contexto, y está definido con base en las competencias fundamentales de formación de los grupos de programas o áreas de conocimiento comunes de manera que en un mismo módulo se puede evaluar a estudiantes de distintos programas, independientemente del área de formación a la que pertenezcan (ICFES, 2011).

Tabla No. 3 Módulos de competencias genéricas en pruebas Saber Pro 2011-2

1 Razonamiento cuantitativo

2 Lectura crítica

3 Inglés

4 Escritura

Fuente Icfes 2011

2.5.2.4 Competencias específicas en Saber Pro

Las competencias específicas corresponden a un saber hacer complejo en contexto y se definen con base en las competencias fundamentales de formación de grupos de programas o áreas de conocimiento (ICFES, 2012).

El ICFES, contempla 28 competencias específicas comunes a grupos de programas, cada programa selecciona la combinación de módulos de competencias específicas que presentaran sus estudiantes de acuerdo a la oferta

disponible. El programa de Contaduría Pública de la FAEDIS, es evaluado en gestión de proyectos, que valora las competencias relacionadas con planear, dirigir y evaluar sistemáticamente un proyecto con el fin de desarrollar una idea que responda estratégicamente a una situación específica (ICFES, 2011).

Las pruebas Saber Pro en su componente específico clasifican los programas de acuerdo a características similares, en grupos de referenciación una oferta de combinaciones de módulos de competencias. Estos grupos de referencia se definieron teniendo en cuenta la clasificación de programas del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional y la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la Unesco. (ICFES, 2011).

Tabla No. 4 Competencias específicas pruebas Saber Pro

		1	Gestión de proyectos
UNIVERSITARIO - CIENCIAS			Gestión de proyectos
ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	9	20	Desarrollo e implementación de estrategias comerciales y logística
		2	Indagación y modelación
			Comunicación científica

Fuente [www.icfes](http://www.icfes.gov.co)

Capítulo 3: Metodología

3.1 Educación a distancia y el programa en la universidad militar nueva granada. análisis y resultados de la investigación.

En este capítulo, se presenta la metodología utilizada para analizar las pruebas de evaluación de la Calidad de Educación Superior, aplicadas a los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la FAEDIS en la Universidad Militar Nueva Granada. En la primera parte se analizaron las pruebas ECAES con respecto al promedio nacional. La segunda parte se analizó las Pruebas Saber Pro frente al promedio nacional. Adicionalmente se realizó un sondeo de las notas obtenidas por los estudiantes del programa en algunas de las asignaturas, las cuales potencian la formación de competencias, que evalúan las pruebas de Estado. Posteriormente, empleando la información y los resultados obtenidos se formularon las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Adicionalmente, en este capítulo se incluyen algunas categorías necesarias en la investigación, que a pesar que se han mencionado a lo largo del trabajo no se ahondaron con suficiente rigor. Se incluye la contextualización de la educación a distancia; la Universidad Militar Nueva Granada, la Facultad de Estudios a Distancia y el programa de Contaduría pública.

3.2. Educación a Distancia

La educación a distancia nace de la necesidad de transformar la educación tradicional, con el fin de atender con agilidad y eficacia la demanda de la sociedad industrial debido a que las aulas tradicionales no estaban en capacidad de capacitar adultos con el compromiso y la exigencia de la sociedad económica del momento.

El origen de la educación a distancia data del siglo XIX, en Inglaterra cuando surgen los cursos por correspondencia con textos rudimentarios y poco adaptados, este momento se denomina de primera generación. Posteriormente este sistema de educación por correspondencia fue remplazado por el tipo de sistema de “educación de una dirección”, con el uso de medios electrónicos como radio, televisión, computadoras y se incorpora el teléfono para conectar al tutor con sus estudiantes, además comienza el diseño y producción de materiales didácticos (segunda generación) (García 2001).

Hacia los años 80, comienza la tercera generación, la educación telemática que integra las telecomunicaciones con otros medios educativos como la enseñanza asistida por el computador, el campus virtual y las redes de información. De esta manera la educación a distancia se conformó como “una herramienta imprescindible para la educación en general, la formación profesional, la

capacitación, la actualización de conocimientos y la promoción cultural a diferentes niveles” (Zárate 2010, p. 6).

La educación a distancia en Colombia comienza con las llamadas radiofónicas, posteriormente se transmite por televisión el programa, Educadores de hombres nuevos de la Universidad Javeriana, acogida que es seguida por universidades como la del Valle, Antioquia, Santo Tomas y San Buenaventura quienes comienzan con la licenciatura en educación primaria, con las ventajas que la educación a distancia no exige la rigidez espaciotemporales de la docencia tradicional, dependencia directa y continua de espacio y tiempo del que aprende con respecto al que enseña (García, 2001) .

García (2001), afirma que la población desatendida por la educación tradicional y que se ha beneficiado a través de la educación a distancia es muy amplia; residentes de zonas geográficas alejadas, adultos con imperativos laborales, amas de casa, personas con discapacidad física, reclusos, emigrantes extranjeros, personas mayores. Las instituciones de educación superior tradicional, carecían de presupuesto económico, infraestructura, y capacitación de personal para asumir dicho reto. Este autor afirma que “la educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa” (García, 2012, p.3).

3.3 Universidad Militar Nueva Granada

La Universidad Militar Nueva Granda (UMNG), se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia. Tiene su origen en el año 1942, cuando el MEN; aprobó programas de estudios secundarios para los oficiales de los institutos de formación de las fuerza militares. Veinte años después en la Escuela Militar de Cadetes José María Córdoba, da inició a un ciclo de educación superior con programa académicos como derecho e ingeniería civil (UMNG, 2012).

La visión de la UMNG dice que “será reconocida por su alta calidad y excelencia en los ámbitos nacional e internacional en el fomento de la reflexión, la creatividad, el aprendizaje continuo, la investigación y la innovación, desde una perspectiva global en cumplimiento de la responsabilidad social que le permita anticipar, proponer y desarrollar soluciones que respondan a las necesidades de la sociedad y del sector Defensa” (UMNG, 2012, p.20).

Esta institución se creó inicialmente sólo para miembros de las Fuerzas Militares, pero posteriormente se amplía al sector civil. Sin embargo por la situación especial que presentan los miembros institucionales de las Fuerzas Militares, en cuanto a su labor y disposición laboral, en el año 1998 la UMNG, creó la Facultad de educación a distancia, que posteriormente se denominó Instituto de Educación a Distancia (INSEDI), y hoy se designa como la Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS).

3.3.1 Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada

La Facultad de Estudios a Distancia FAEDIS, tiene como objetivo fundamental “facilitar talento humano y recursos pedagógicos y tecnológicos de alta calidad para la autoformación de su comunidad, conformada por miembros del sector Defensa, sus beneficiarios y particulares; pretendiendo alcanzar la mayor cobertura posible a nivel local, regional, nacional e internacional” (UMNG, 2011, p.2).

El enfoque de educación a distancia de la FAEDIS, se refiere a las “concepciones, estrategias, acciones y medios electrónicos que se ponen en juego para el logro de objetivos” (UMNG, 2011, p.6). En este sentido, es un organizador de roles (recurso humano), acciones y procesos (aprendizaje cognitivo, desarrollo de habilidades, estrategias pedagógicas etc.), que permiten hacer la planeación de los procesos requeridos en la autogestión del aprendizaje tanto a la Institución como al estudiante (UMNG, 2011).

De acuerdo con el enfoque pedagógico de la FAEDIS, existen dos pilares en esta metodología importantes para su desarrollo: la autogestión y la mediación que son determinadas por los medios electrónicos con el fin de articular, en primer lugar la experiencia del estudiante, en segundo lugar las necesidades de este y en tercer lugar las potencialidades del entorno sociocultural del saber académico (UMNG,

2011). La FAEDIS propone una estrategia metodológica, que “permite implementar, soportar, generar, circular y medir los procesos que implican la construcción del conocimiento exigidos a la Educación Superior” (UMNG, 2011, p.6).

3.3.2 Programa de Contaduría Pública de la FAEDIS

La Contaduría Pública es la profesión que, “se encarga de construir, evaluar y soportar la información y control con base en la contabilidad, que consolida la confianza básica e indispensable para que la sociedad opere actualmente” (ICFES, 2010).

La Universidad Militar Nueva Granada en su Facultad de Estudios a distancia, consolidó, el programa de Contaduría Pública, como una “unidad académica orgánica establecida mediante el Acuerdo 006 del 18 de enero de 2001, en el cual se decide implementarlo a través de la metodología a distancia. El acuerdo dice que el programa inicialmente tiene una duración de diez semestres, para un total de 54 asignaturas y 161 créditos académicos. En el 2006, El MEN, mediante Resolución 4346 otorga el registro calificado por término de 7 años, a través de la resolución 237 y se estructura curricularmente el programa a 47 asignaturas, 55 créditos y nueve semestres. (UMNG, 2011).

La misión del programa de Contaduría Pública de la UMNG es “promover la formación integral de profesionales en Contaduría Pública; responsables, líderes, agentes de cambio y garantes de la fe pública en la sociedad. Busca la excelencia académica a través de la enseñanza de los saberes de su competencia, la promoción de la investigación y la proyección social en organizaciones nacionales e internacionales”. (UMNG).

El perfil que caracteriza al contador público de la UMNG, afirma que egresa como personas” competentes en la dirección y desarrollo de sistemas de información contable, la gestión organizacional y el ejercicio del control social como garante de la fe pública en organizaciones públicas y privadas con sentido ético y responsabilidad social”.

3.4 Tipo y Diseño de la Investigación

Esta investigación adopta una metodología de corte cuantitativo, se realizó un análisis descriptivo sobre bases de datos, de tipo ex post-facto o no experimental.

El enfoque cuantitativo según Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), tiende a centrarse más en aspectos cuantificables de los fenómenos educativos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales generalizables.

Hernández (1997) afirma que “la investigación no experimental (o Ex post-facto) es sistémica y empírica en la que las variables independientes no se manipulan por que ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural”.

Otra de las características de esta investigación es que en ella se “describen relaciones, en términos estadísticos, entre dos o más variables y en un momento determinado, es decir cómo se relacionan, vinculan o asocian diversos fenómenos entre sí” (Curcio, 2002. La investigación descriptiva recoge los datos sobre la base de un hipótesis o teoría, expone y reúne la información de manera cuidadosa y luego analiza minuciosamente los resultados a fin de extraer generalidades significativas que contribuyan al conocimiento.

Para desarrollar esta investigación, se trabajó en la Universidad Militar Nueva Granada, institución de carácter público que ofrece el servicio educativo a nivel tecnológico, de pregrado y de postgrado. Se seleccionó la Facultad de Estudios a Distancia específicamente el programa de Contaduría Pública.

Para adelantar esta investigación se utilizaron las bases de datos del ICFES, en lo referente a los resultados obtenidos por el programa de Contaduría Pública en el periodo comprendido entre el año 2007 al 2012-1.

Luego de la depuración de las bases de datos se encontró, una muestra total de 212 estudiantes evaluados en 24 Competencias.

Para realizar los análisis se agruparon las variables, de acuerdo a categorías encontradas que posibilitan caracterizar algunos aspectos involucrados a los resultados obtenidos por los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada. En primer lugar la caracterización del programa metodología a distancia desde su enfoque pedagógico. En segundo lugar la caracterización del evaluado a partir de su género y nivel de estudios de acuerdo a la base de datos del programa y en tercer lugar las competencias evaluadas en las dos versiones de las pruebas estandarizadas aplicadas en Colombia a nivel de educación superior.

3.4.1 Desarrollo del estudio

Este estudio se realizó en tres fases, en una fase inicial se definieron teóricamente los aspectos involucrados en la evaluación educativa presentes en la literatura investigativa, posteriormente se identificaron las bases de datos que podrían ser utilizadas para desarrollar el análisis de la información hallada, luego se analizaron los datos y finalmente, a partir de los resultados se plantearon

propuestas con miras a la mejora de la calidad del programa y del desempeño de los estudiantes en pruebas de este tipo.

3.4.2 Procedimiento y análisis de datos

Para realizar el procesamiento y análisis de la información, se llevaron a cabo unos pasos previos los cuales contemplaron la depuración y codificación de cada una de las variables de las bases de datos, como resultado de este proceso se determinó qué variables eran pertinentes para el presente estudio, luego de esto, se unieron las bases de datos que contenían la información de los resultados obtenidos en los diferentes períodos, en primer lugar los resultados de las pruebas ECAES por componente y en un segundo momento el mismo proceso con las pruebas Saber Pro.

A continuación se exploraron cada una de las variables haciendo uso de la estadística descriptiva, con lo cual se realizó la caracterización de las competencias evaluadas y las categorías que cada una de ellas comprende, a partir de ella se generaron los primeros resultados.

Finalmente, se determinaron las áreas evaluadas y los desempeños obtenidos en las pruebas ECAES y Saber Pro, por componentes de acuerdo a un nivel alto, medio y bajo; con el fin de proporcionar al programa de Contaduría Pública de la

Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada un análisis verídico de su desempeño a través de las ocho presentaciones de las pruebas estandarizadas que valoran la calidad de la educación superior.

3.5 Análisis de pruebas de Estado programa Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada

Los exámenes de calidad de la educación superior para el programa de Contaduría Pública, se consolidaron después de un proceso mediado por el ICFES, la Red de Facultades de Contaduría Pública (REDFACON), la Federación Colombiana de Colegios de Contadores Públicos, diversas facultades, carreras y programas de contaduría de todo del territorio nacional. Se consideraron aspectos como el referente profesional, teniendo en cuenta los atributos, conocimientos, prácticas y los aspectos teóricos más relevantes a nivel nacional e internacional al igual que el referente disciplinar y desarrollos teóricos recientes (ICFES, 2010).

El ICFES comienza la aplicación de la prueba ECAES a nivel nacional desde el año 2004. Sin embargo el programa de Contaduría Pública de la FAEDIS realiza su primera presentación en el 2007. A partir de este año efectúa seis presentaciones con este formato, hasta el año 2011-1. A partir del año 2011 segundo periodo, el ICFES plantea un nuevo formato de evaluación de la calidad

de la educación superior mediante las pruebas denominadas Saber Pro. A la fecha el programa ha sido evaluado en dos oportunidades en esta prueba.

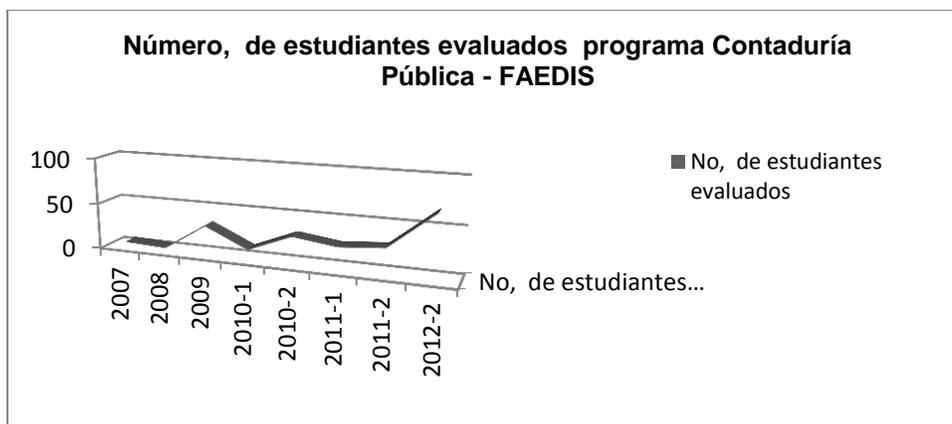
El número de estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia, que ha venido presentando la prueba ha aumentado gradualmente como se evidencia en la siguiente tabla y figura:

Programa Contaduría Pública Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Militar Nueva Granada

Tabla No. 5 No. De Estudiantes evaluados por año y promedios en las pruebas de Estado

Año	No. de estudiantes evaluados	Promedio Obtenido
2007	6	92,38
2008	4	107,2
2009	33	99,1
2010-1	12	94,27
2010-2	31	101,22
2011-1	25	96,84
2011-2	29	10,46
2012-2	68	10,28
Total	212	

Fuente Icfes. Construcción propia



Gráfica 1. Estudiantes evaluados programa Contaduría Pública con las pruebas de evaluación de la calidad de la educación superior.

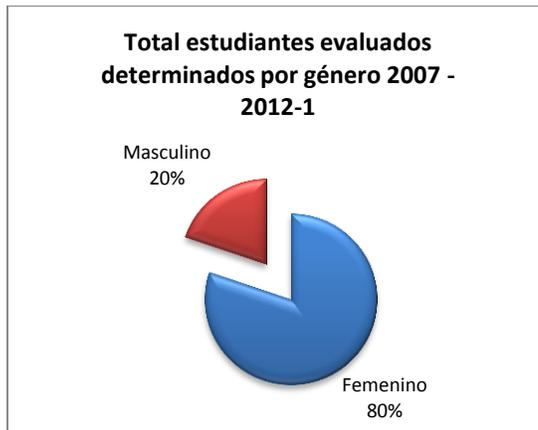
En La historia de las pruebas masivas en educación superior, el programa de Contaduría Pública de la FAEDIS, a la fecha ha sido evaluado a través de 212 estudiantes, con la participación del 80% del género femenino, representado con 170 mujeres y el 20% restante del género masculino equivalente a 42 hombres.

Tabla No. 6. Total estudiantes por género, evaluados

programa Contaduría Pública - FAEDIS

Género	%	Número
Femenino	80%	170
Masculino	20%	42
	100%	212

Fuente propia.



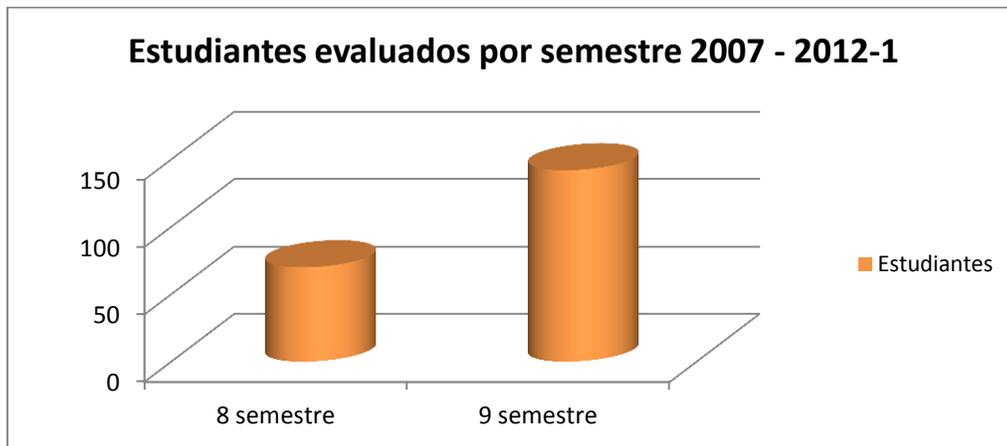
Gráfica 2. Estudiantes por género evaluados a través de las pruebas de Estado.

Habría que decir también, que al momento de la presentación de la prueba el 33%, de los estudiantes cursaba octavo semestre y el 66% se encontraba en noveno semestre.

Tabla No. 7. Estudiantes por semestre que cursaban al momento de la prueba de Estado.

Semestre	Estudiantes
8 semestre	70
9 semestre	142

Fuente propia



Grafica 3. Estudiantes evaluados de acuerdo al semestre que cursaba al momento de presentar la prueba.

3.5.1. Análisis pruebas ECAES programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada

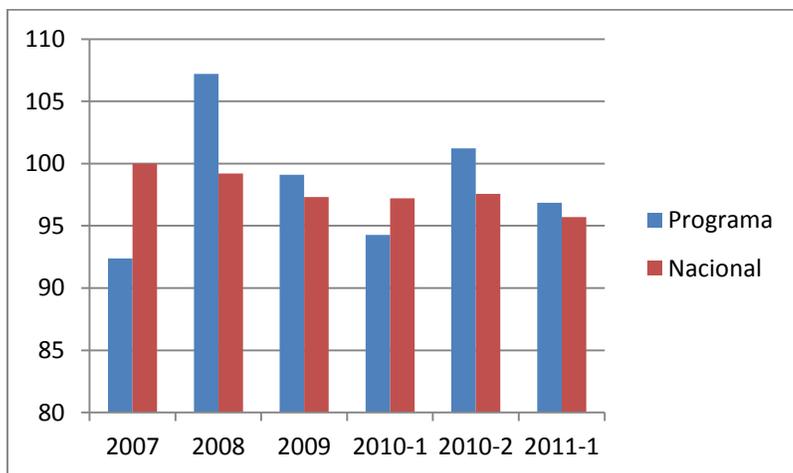
La presente investigación analizó los resultados obtenidos por el programa en las pruebas ECAES, en el periodo comprendido a partir del año 2007 al 2011-1. Los datos analizados fueron recolectados a través del ICFES y de la dirección del programa de Contaduría Pública. Estos datos fueron sistematizados, lo que permitió identificar, analizar y organizar los resultados que determinaron tanto las áreas y los componentes en los que el programa de Contaduría Pública de la FAEDIS, presentó un rendimiento bajo en relación al promedio nacional.

El programa de Contaduría Pública de la FAEDIS, realiza por primera vez la prueba ECAES en el año 2007. Los resultados obtenidos durante las seis presentaciones se presentan en la tabla. No. 8 y la gráfica 4.

Tabla No. 8. Histórico ECAES programa de Contaduría Pública, FAEDIS/promedio Nacional

Año	2007	2008	2009	2010-1	2010-2	2011-1
Programa	92,38	107,2	99,1	94,27	101,22	96,84
Nacional	100	99,2	97,3	97,2	97,57	95,7

Fuente Icfes, construcción propia



Gráfica 4. Histórico ECAES programa de Contaduría Pública, FAEDIS/promedio Nacional.

El análisis del año 2007, evidencia una población pequeña evaluada a través de la prueba ECAES (6 estudiantes). Al indagar por este número bajo, la dirección del programa informa que debido a la metodología del programa, la flexibilidad y el tiempo otorgado al estudiante para realizar un nivel académico (hasta un año), fueron pocos los estudiantes que a la fecha de la primera presentación cumplían con los requerimientos del ICFES para la presentación de la prueba.

Adicionalmente, la prueba en este año la presentaron los estudiantes de manera voluntaria, una sola presentación al año, sin embargo, el desempeño del programa estuvo 7.62 puntos por debajo de la media nacional.

En el año 2008 la prueba ECAES continúa con una representación del programa baja (4 estudiantes), tres de octavo semestre y uno de noveno. El promedio del programa sube notablemente con una mejora en 8 puntos por encima de la media nacional.

El año 2009, el programa presentó un total de treinta y tres estudiantes. Dieciséis que cursaban octavo semestre y diecisiete que cursaban noveno semestre. El promedio que obtuvo el programa fue de 99.1 frente a un promedio nacional de 97,3, estando por encima del promedio nacional. Sin embargo, se evidencia que el programa desciende en su puntaje en comparación con el año 2008.

En el año 2010, el Estado determina que la prueba ECAES se debe presentar en dos períodos (el primero a mediados de junio y el segundo en el mes de noviembre). En el primer periodo de este año el programa es evaluado a través de 12 estudiantes, quienes obtuvieron un promedio de 94.27, 3.94 puntos por debajo de la media nacional. De esta manera, el programa desciende en su promedio comparado con los dos años anteriores.

Para el segundo periodo del año 2010, el programa fue evaluado a través de 31 estudiantes, obtuvo un promedio de 101.22, 3.65 puntos por encima del promedio nacional 97,57, lo que indica, una notable mejora en los resultados de este momento evaluativo.

Bajo la designación de ECAES, el último periodo evaluado con este formato de prueba, fue en el año 2011-1, el programa presentó 25 estudiantes, que lograron un promedio de 96,84, 1,14 puntos por encima del promedio nacional.

De acuerdo con el análisis comparativo por componente, en las seis presentaciones 2007 a 2011-2, este arroja, que el programa fue clasificado en un nivel medio – bajo, sin embargo se presentaron algunos estadios de mejor desempeño que en otros.

En el Anexo 1 se observa la historia de la participación del programa en la prueba ECAES, definido por el desempeño de cada componente. Se incluye los valores estadísticos, los puntajes mayores y menores obtenidos cada año por el programa y la diferencia entre el promedio del programa de Contaduría Pública de la FAEDIS y el promedio nacional.

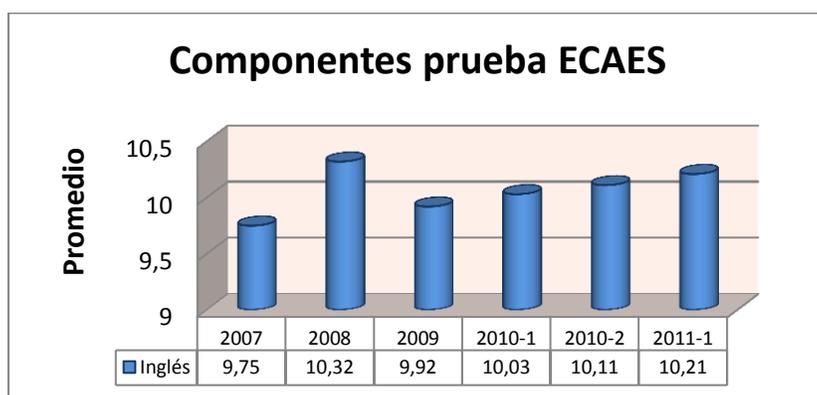
Adicionalmente, en el anexo 2, se presenta la desviación estándar del programa de Contaduría Pública de la FAEDIS, que presentó un valor medio frente a la

desviación nacional; a excepción de los años 2007 y 2010-2 que fueron estadísticamente los más bajos de todas las valoraciones.

3.5.1.1 Análisis por componente prueba ECAES

La prueba ECAES, fue conformada por áreas comunes que integran uno o más componentes para su valoración. De esta manera, el análisis que se realiza al desempeño del programa en los resultados de la prueba ECAES, se determinó ubicando por áreas y componentes comunes de los ítems evaluados.

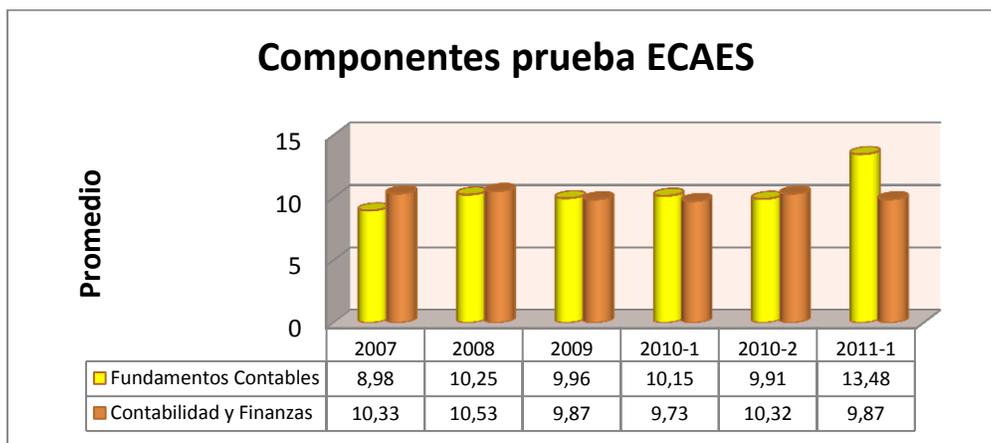
En primer lugar, se consideró el componente de inglés, cuyo promedio permaneció estable durante el transcurso de las evaluaciones. Este componente aunque no tuvo una destacada actuación en los años 2007 y 2009, se puede decir que en los demás períodos el promedio subió, logrando consolidarse como el componente más estable de todos los años evaluados en la prueba ECAES para el programa.



Gráfica 5. Histórico prueba ECAES, componente de inglés.

Respecto al componente contabilidad y finanzas, en las dos primeras presentaciones 2007 y 2008, el programa obtuvo un promedio medio al igual que en el año 2010-2, en el resto de la valoración el promedio desciende considerablemente, bajando el puntaje del programa en estos períodos.

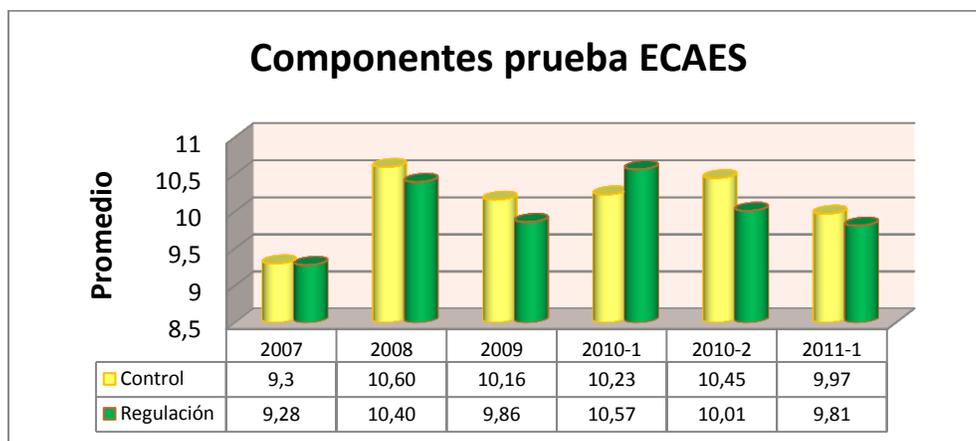
En lo referente al componente de fundamentos contables, muestra una situación particular; en el primer año de presentación, obtiene uno de los promedios más bajos. Mientras que en los años siguientes se mantiene en nivel medio y en el último año asciende de manera sorprendente en 4.48 puntos con relación a la primera presentación.



Gráfica 6. Histórico prueba ECAES, componente Fundamentos contables y contabilidad y finanzas.

El componente regulación, presentó en tres de los momentos evaluados un promedio bajo, mientras que en los otros tres períodos su valoración se mantuvo en la media frente al promedio nacional y el componente control inició sus

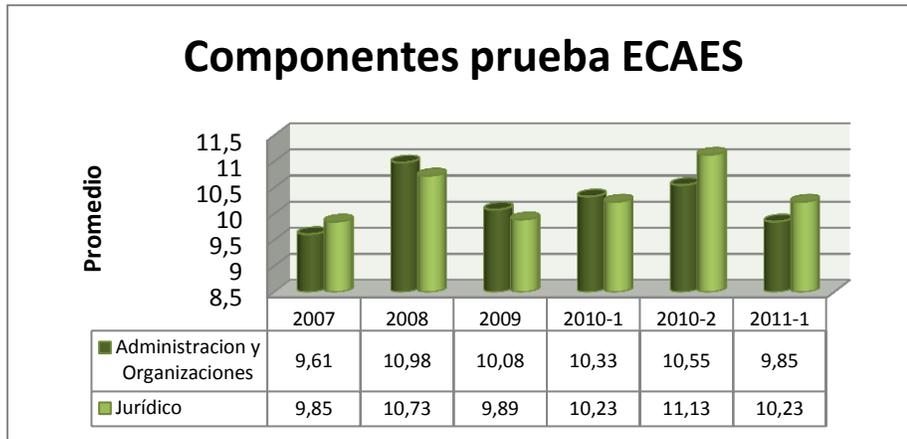
presentaciones en la prueba ECAES, con un promedio bajo, que fue mejorando notablemente en las demás valoraciones.



Gráfica 7. Histórico prueba ECAES, componentes control y regulación.

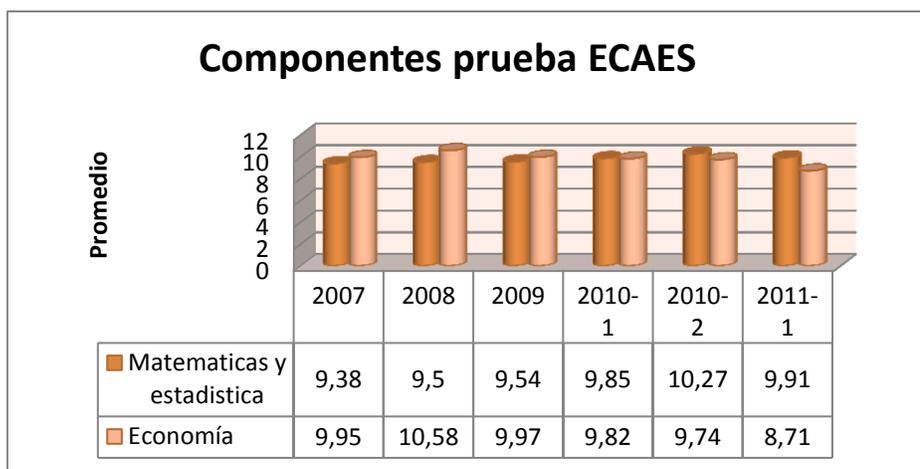
El componente Administración y Organizaciones, evaluado a través de la prueba ECAES, presentó una valoración media durante todos los años de la prueba sin embargo, en los periodos 2007 y 2011-1, se evidenciaron los promedios más bajos, incluso por debajo del promedio nacional.

De acuerdo con los datos recolectados, el componente Jurídico, obtuvo puntajes bajos en dos años de los seis años de presentación. En los otros asciende, logrando un nivel medio alto en el año 2010-2.



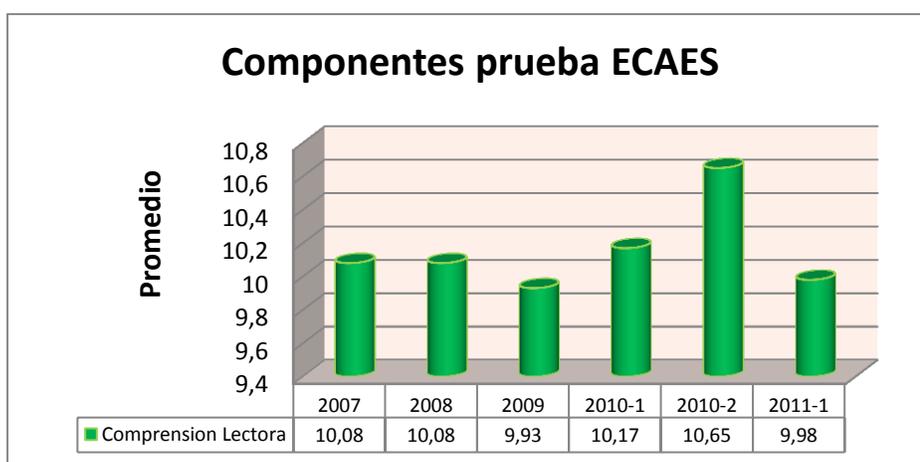
Gráfica 8. Histórico prueba ECAES, componentes Administración y organizaciones; y jurídico.

Matemáticas y estadística; tuvo sólo una presentación media en el año 2010-2, en las demás presentaciones obtuvo los promedios más bajos de todos los componentes. Similar fue la situación del componente economía. En el año 2008 obtuvo un promedio medio, mientras que en los demás años evaluados se evidenció el más promedio bajo del programa.



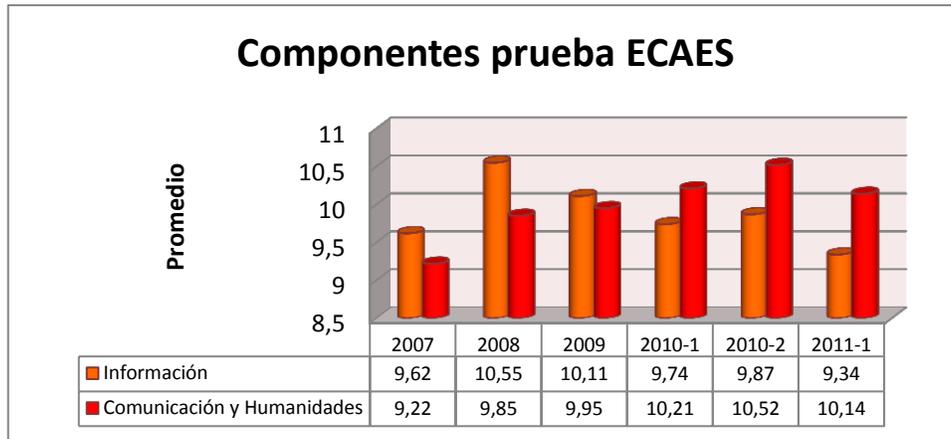
Gráfica 9. Histórico prueba ECAES, componentes Matemáticas y estadística; y economía.

El componente de comprensión lectora presenta un promedio de valoración media con respecto al promedio nacional. Este promedio se mantuvo estable en todas las presentaciones de la prueba, sin embargo en el último periodo presentó un leve descenso.



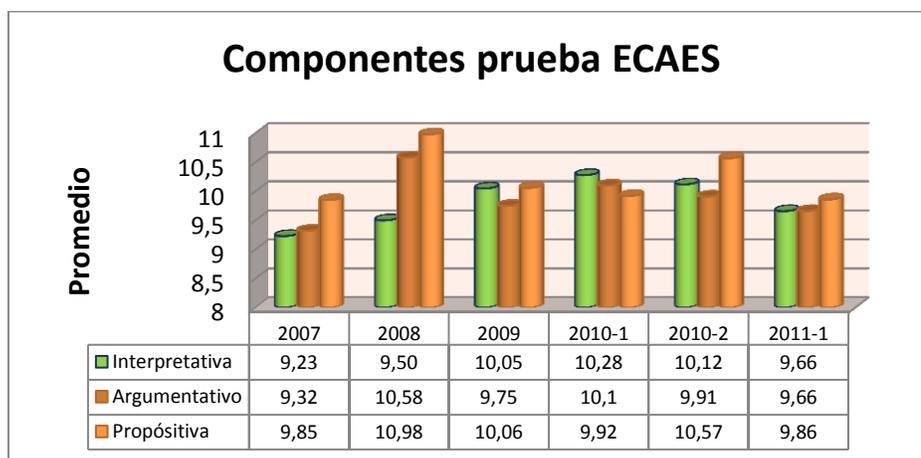
Gráfica 10. Histórico prueba ECAES, componente comprensión lectora.

En cuanto al componente información, se ve acentuado por ser uno de los valorados con promedio bajo en cuatro de las presentaciones de la prueba. El componente comunicación y humanidades presenta un desempeño bajo en tres de sus presentaciones y medio en el resto de la valoración a través de la prueba.



Gráfica 11. Histórico prueba ECAES, componente información; y comunicación y humanidades.

Finalmente, en la valoración de las competencias argumentativa, interpretativa y propositiva, se evidenció que el componente interpretativo presentó un nivel bajo en el transcurso de la aplicación de la prueba. Así mismo sucedió con la prueba de argumentación, que en sus presentaciones el promedio permaneció bajo en cinco de las seis evaluaciones efectuadas. El componente propositivo tuvo un mejor desempeño en las valoraciones sin que fuera superior de la media nacional.



Gráfica 12. Histórico prueba ECAES, componentes interpretativo, argumentativo y propositivo.

Ahora bien, el Estado definió a partir del año 2011-2, un nuevo formato para evaluar la calidad de la educación superior, mediante las pruebas denominadas Saber Pro. En este sentido el reto del ICFES es “realizar las mediciones que muestren el estado de la educación, su evolución y realizar investigaciones sobre la calidad, esta nueva prueba se convierte así en un poderoso instrumento para la implementación de políticas educativas de mejoramiento, al servicio de las instituciones y las autoridades nacionales y locales" (ICFES, 2011).

3.5.2 Análisis resultados pruebas Saber Pro, Programa Contaduría Pública FAEDIS.

A partir del año 2011, el ICFES incluyó pruebas comparables para toda la educación superior, con el fin de fortalecer y modernizar el proceso de calificación, y cumplir nuevos requerimientos legales. De acuerdo con el ICFES (2010), las pruebas de evaluación de la calidad a nivel de educación superior fueron estructuradas por medio de módulos que evalúan dos tipos de competencias; competencias genéricas y competencias específicas.

El ICFES realiza la primera aplicación de la prueba Saber pro en el periodo 2011-2. El programa de Contaduría Pública de la FAEDIS, en esta oportunidad es evaluado a través de 29 estudiantes, obteniendo un promedio de 10,46.

La segunda presentación de la prueba se realizó en el año 2012-1 mediante la evaluación de 68 estudiantes. Con un aumento en el número de estudiantes evaluados de un 60 %. La dirección del programa atribuye este considerable aumento a la disminución del tiempo para desarrollar un semestre (seis meses) y a la metodología de bloques para cursar materias, implementados por la Facultad.

Tabla No. 9. Estudiantes evaluados prueba Saber Pro y promedio

Año	No. Estudiantes	Promedio
2011-2	29	10,46
2012-2	68	10,28
Total	97	

Fuente programa Contaduría Pública FAEDIS

La tabla No. 9 muestra los promedios obtenidos por los estudiantes del programa en sus dos presentaciones:

Tabla No. 10. Histórico por componente Saber Pro.

Saber Pro	2011-2	2012-1
Comunicación escrita	10,62	10,3
Inglés	10,35	10,01
Lectura Crítica	10,42	10,15
Razonamiento cuantitativo	10,37	10,25
Competencia ciudadana		10,34
Gestión de Proyectos	10,55	10,66
Promedio del programa	10,46	10,28

Fuente Icfes construcción propia

Entre las competencias genéricas presentadas en el primer periodo de evaluación, se destacaron por obtener un mayor promedio; fueron comunicación

escrita y lectura crítica, con una media de 10,62 y 10,42 respectivamente, mientras que los componentes con mayor debilidad fueron razonamiento cuantitativo e inglés.

Ahora bien, al analizar el desempeño del programa en el año 2012-1, en referencia con las competencias genéricas, se evidencia que los puntajes obtenidos fueron más bajos que en el año anterior. Sin embargo, el componente comunicación escrita y la competencia ciudadana que se evaluó por primera vez, sobresalieron en su desempeño. Por otro lado, los componentes de inglés, lectura crítica y razonamiento cuantitativo, fueron los componentes con menor promedio en esta prueba.

Con el fin de describir de una manera concisa, el estudio realizado sobre los resultados de las pruebas Saber Pro, se hizo necesario analizar los componentes de acuerdo al número de estudiantes ubicados en el quintil en que se situaron los estudiantes y así identificar las áreas críticas, que obtuvieron un menor promedio en la prueba.

Los resultados que arrojó el análisis en el año 2011-2, el componente de las competencias genéricas, razonamiento cuantitativo, ubicó en los quintiles más bajos Q1, Q2 y Q3, un 62,02%, 18 estudiantes de la población evaluada, mientras que en quintil Q4 y Q5, se ubicó sólo un 37,98 % correspondiente a 11 estudiantes.

Tabla No. 11 Componente Racionamiento Cuantitativo 2011-2

<i>Quintil</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	7	24,14
IV	4	13,79
III	7	24,14
II	8	27,59
I	3	10,34
Total	29	100

Fuente Icfes construcción propia



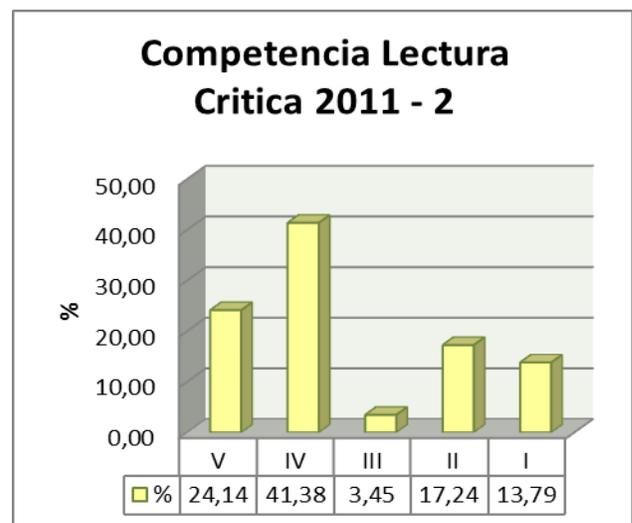
Gráfica 13. Competencia Racionamiento cuantitativo 2011-2

En cuanto al desempeño del programa en la competencia de lectura crítica, el análisis realizado indicó que el quintil con mayor participación fue Q4, con un 41,37%, 12 estudiantes y en el Q5, un 24,13 %, 7 estudiantes: Por lo tanto se deduce que un porcentaje alto como fue el 65,47%, presentó un nivel medio alto, en esta competencia.

Tabla No. 12. Lectura Crítica 2011-2

<i>Quintil</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	7	24,14
IV	12	41,38
III	1	3,45
II	5	17,24
I	4	13,79
Total	29	100

Fuente Icfes. Construcción Propia



Gráfica 14. Competencia Lectura Crítica 2011-2

El componente de escritura evaluado en este período, muestra que el nivel con mayor participación fue N VI, doce estudiantes, con un 41,37%, evidenciando que este porcentaje de evaluados realizaron un texto con unidad y orden; uso de conectores, buena ortografía, de acuerdo con los parámetros establecidos por el ICFES.

Tabla No. 13. Competencia en Escritura 2011-2

<i>Nivel</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	13	44,83
IV	6	20,69
III	8	27,59
II	2	6,90
Total	29	100



Fuente Icfes. Construcción Propia

Gráfica 15. Competencia en escritura 2011-2

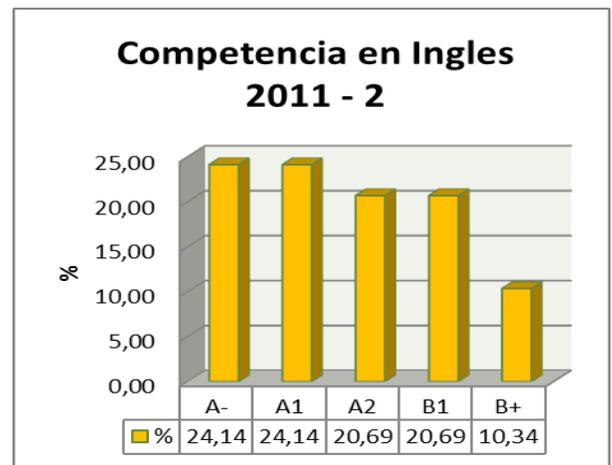
Con referencia al componente de inglés, valorado en la prueba Saber Pro, sólo un 31,04% que corresponde a 9 estudiantes alcanzaron los niveles B1 o B+, que corresponde a aquellos estudiantes que lograron la competencia de comunicarse efectivamente en el idioma inglés. El 20,68% se ubicó en el nivel A2, que indica que los estudiantes comprenden frases y expresiones de uso frecuente relacionados con su entorno cercano y se comunican para realizar tareas simples

y cotidianas. El 48.27% quedó en el nivel A1 y A-, correspondiente a 14 estudiantes cuya competencia es un inglés elemental.

Tabla No. 14. Competencia Inglés 2011-2

<i>Nivel</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
A-	7	24,14
A1	7	24,14
A2	6	20,69
B1	6	20,69
B+	3	10,34
Total	29	100

Fuente Icfes. Construcción Propia



Gráfica No. 16. Competencia en Inglés 2011-2

De acuerdo con el ICFES, las competencias específicas se evalúan a través de módulos en “un saber hacer en contexto”. Este saber hacer en contexto, se define con base en las competencias fundamentales de grupos de programas o áreas de conocimiento, llamados Grupos de Referencia (ICFES, 2011). Los grupos de referencia están organizados por diversos programas; de acuerdo a la formación la interacción y los elementos comunes que tienen.

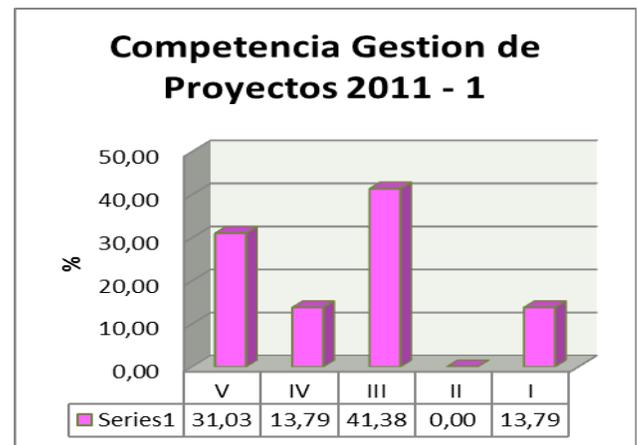
El programa de Contaduría Pública de la FAEDIS, pertenece al grupo de referencia Ciencias Económicas Administrativas – Universitarias, y su

componente evaluativo para esta competencia seleccionado por la dirección del programa, fue gestión de proyectos.

En el análisis de las competencias específicas se evidencia que el desempeño en el componente gestión de proyectos, obtiene su mayor participación en el quintil Q3, con un 41.87%, en el Q1 se ubica un 13.79%, correspondiente a 16 estudiantes. Los datos anteriores indican que el programa presenta un promedio medio-bajo en la prueba de competencias específicas en este periodo.

Tabla No. 15 Gestión de proyectos 2011-2

<i>Quintil</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	9	31,03
IV	4	13,79
III	12	41,38
II	0	0,00
I	4	13,79
Total	29	100



Fuente Icfes. Construcción Propia

Gráfica 17. Competencia en Gestión de Proyectos 2011-2

Los resultados obtenidos por el programa en el periodo 2011-2, con respecto al promedio nacional indican que el programa se encuentra por encima de este en un .48 cuya media fue establecida en 10.

Ahora bien, en el periodo 2012-1, el programa fue evaluado a través de 68 estudiantes, que obtuvieron un promedio de 10.28. En la tabla No. 19, se evidencian los resultados obtenidos en la prueba por componente:

Tabla 16. Nivel de desempeño del programa de Contaduría Pública prueba Saber Pro 2012-1

Prueba	Programa Contaduría Pública	No. Evaluados	Grupo de Referencia Nacional
	Promedio		Promedio Nacional
Escritura	10,3	68	10
Razonamiento cuantitativo	10,25	68	10
Lectura Crítica	10,15	68	10
Competencia ciudadana	10,34	68	10
Inglés	10,01	68	10
Gestión de Proyectos	10,66	68	10
Promedio del programa	10,28		

Fuente Icfes construcción propia

De lo anterior se deduce, que la competencia genérica con mayor promedio en este año, fue competencia ciudadana (componente nuevo en este tipo de prueba), con un puntaje promedio de 10,34, mientras que el componente con mayor debilidad fue inglés, seguido del componente de lectura crítica.

De esta manera, se evidencia que el componente de la competencia ciudadana, posicionó en el quintil 4, 19 estudiantes y en el Q5, a 14, para un total de 48,53%. Sin Embargo a pesar que fue el componente con mayor promedio el 51,47% de los estudiantes evaluados se ubicó en los quintiles Q1, Q2 y Q3.

**Tabla No. 16. Competencia Ciudadana
2012-1**

<i>Quintil</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	14	20,59
IV	19	27,94
III	13	19,12
II	14	20,59
I	8	11,76
Total		100

Fuente Icfes. Construcción Propia



Gráfica 18. Competencia ciudadana 2012-1

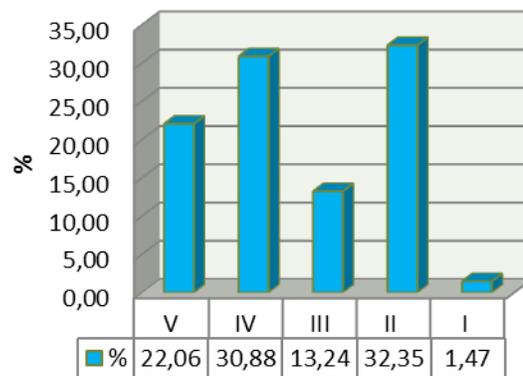
El componente de escritura evaluado en este período muestra que el nivel con mayor participación fue N5, 21 estudiantes, con un 30,8%, sin embargo en los niveles 6,7, 8 se ubicaron 15 estudiantes un 22 %. Es así como los datos anteriores indican que un 52,8% de los estudiantes lograron expresar de manera coherente y con cohesión la intención comunicativa escrita, argumentando con un lenguaje apropiado el tema dado y aplicando las reglas que rigen el lenguaje escrito, lineamientos del ICFES para lograr la competencia escrita. El 41.2% se ubicó en los quintiles QI, QII y QIII, niveles 1, 3 y 4; 33 estudiantes que no lograron realizar un texto con las características enunciadas.

**Tabla No. 17. Competencia en Escritura
2012-1**

<i>Quintil</i>	<i>Nivel</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	8, 7, 6	15,00	22,06
IV	5	21,00	30,88
III	4	9,00	13,24
II	3	22,00	32,35
I	1	1,00	1,47
Total		68	100

Fuente Icfes. Construcción Propia

**Competencia en Escritura
2012 - 1**



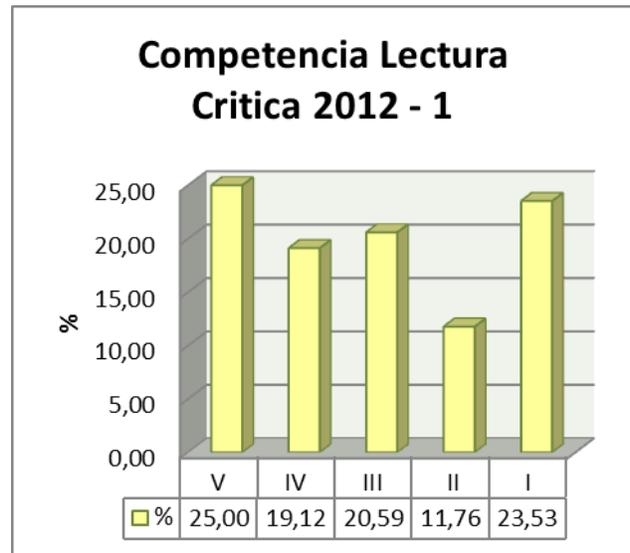
Gráfica No. 19. Competencia en Escritura 2012-1

En cuanto al desempeño del programa en este periodo en el componente de lectura crítica, el análisis realizado, indicó que el quintil con mayor participación fue Q4, con un 30,8%, 21 estudiantes y en el Q5, un 17,64 %, 12 estudiantes. El 51,56% presenta déficit en las competencias relacionadas con la capacidad para leer de manera analítica y reflexiva, comprender los planteamientos expuestos en un texto e identificar sus perspectivas y juicios de valor, además de la recuperación de la información (ICFES, 2011).

Tabla No. 18. Lectura Crítica 2012-1

<i>Quintil</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	17	25,00
IV	13	19,12
III	14	20,59
II	8	11,76
I	16	23,53
Total	68	100

Fuente Icfes. Construcción Propia



Gráfica 20. Competencia Lectura crítica 2012-1

Mientras que el componente de razonamiento cuantitativo, en el que se evalúa la comprensión de conceptos básicos de matemáticas como analizar, modelar y resolver problemas, aplicando métodos y procedimientos cuantitativos y esquemáticos, basados en las propiedades de los números y en las operaciones de las matemáticas (ICFES, 2011), el programa ubicó en los quintiles Q5 y Q4, 35 estudiantes de la población evaluada, 23 estudiantes en los quintiles Q3 y Q2 y 10 estudiantes en Q1.

**Tabla No.19. Razonamiento Cuantitativo
2012-1**

<i>Quintil</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
V	16	23,53
IV	19	27,94
III	13	19,12
II	12	17,65
I	8	11,76
Total	68	100

Fuente Icfes. Construcción Propia



Gráfica 21. Competencia Razonamiento cuantitativo 2012-1

Cabe señalar que una de las competencias evaluadas en este período con bajo promedio fue el componente de inglés, sólo un 13,23% correspondiente a 9 estudiantes alcanzó el nivel B+.

De acuerdo con el ICFES, el componente de inglés se clasifica dentro de las categorías que utiliza el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER). El nivel B+ corresponde a un nivel intermedio alto, en el que los estudiantes tienen competencias como ser capaces de entender las ideas principales de textos tanto complejos como abstractos, e incluso de temas técnicos, además pueden relacionarse de manera fluida y natural con otros hablantes, logrando que la comunicación se realice sin esfuerzo entre los interlocutores. Pueden producir textos claros y detallados sobre temas diversos (ICFES, 2011).

Cabe señalar que, el 86.67%, de los estudiantes evaluados se ubicó en los niveles A2, A1 y A-, lo que indica un porcentaje muy alto de los alumnos evaluados sólo poseen la competencia de inglés en un nivel inicial elemental o básico.

Tabla No. 20. Competencia en Inglés 2012-1

<i>Quintil</i>	<i>Nivel</i>	<i>No. Estudiantes</i>	<i>%</i>
B+	V	2	2,94
B1	V	7	10,29
A2	III	18	26,47
A1	II	24	35,29
A-	I	17	25,00
Total		68	100

Fuente Icfes. Construcción Propia



Gráfica 22. Competencia Inglés 2012-1

Ahora bien, en cuanto al estudio realizado de la competencia específica, determinada por el programa para evaluar los estudiantes; gestión de proyectos, para el periodo 2012-1, el análisis arrojó que en los quintiles IV y V se ubicaron 43 estudiantes, un 63,25 %, es decir que el programa presentó un buen desempeño en esta competencia.

Tabla No.21. Gestión de proyectos 2012-1

Quintil	No. Estudiantes	%
V	25	36,76
IV	18	26,47
III	11	16,18
II	7	10,29
I	7	10,29
Total	68	100

Fuente Icfes



Gráfica 23 Competencia Gestión de Proyectos 2012-1

De acuerdo con el ICFES, el componente gestión de proyectos, valora que el estudiante posea la competencia en planear, dirigir y evaluar sistemáticamente un proyecto, con el fin de desarrollar una idea y responder estratégicamente a una situación específica; además que tenga la competencia de formular proyectos, dirigir la implementación y evaluar su desarrollo (2011). En este sentido se evidenció que 36,25 %, de los estudiantes evaluados, no poseen la totalidad de esta competencia.

Finalmente, como un análisis adicional, se pretende dejar abierta la posibilidad de una nueva investigación acorde con los interrogantes que surgieron en el transcurso de la presente, se realizó una correlación mediante el programa de SPSS mediante la interpretación de Rho de Spearman, con el fin de relacionar dos variables numéricas, como fueron las notas obtenidas por los estudiantes del

programa, en nueve asignaturas, que se ofertan en diversos momentos del desarrollo de la carrera. Las asignaturas seleccionadas en sus objetivos propenden a formar las competencias que evalúa la prueba Saber Pro.

En primera instancia, se procedió a sistematizar las notas obtenidas por los estudiantes, en las asignaturas seleccionadas que presentaron la prueba, en el periodo 2011-2, posteriormente se analizaron por medio del programa SPSS. Los resultados obtenidos en las competencias evaluadas v/s las notas logradas por los estudiantes en las asignaturas.

Sin embargo, en el análisis efectuado en la correlación no para métrica Rho de Spearman, el nivel de significancia arroja una correlación baja o nula evidente entre la variables de las notas de las asignaturas y los resultados de las pruebas saber (Ver anexos).

Se deja planteado este nuevo interrogante con el fin de continuar en una segunda fase la investigación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este apartado, presenta una breve discusión con relación a los resultados de la investigación, así como las recomendaciones.

Luego de la realización de los análisis de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas ECAES y Saber Pro, que presentaron los estudiantes del programa de Contaduría Pública, de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granda en el periodo comprendido entre 2007 y 2012-1 y las bases teóricas que sobre el tema se tuvieron en cuenta, se presentan a continuación las conclusiones a las cuales se llegó en este proyecto de grado.

A partir de la revisión de la literatura, se logró compendiar los fundamentos que sirvieron de soporte para sustentar las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia a los estudiantes que cursan últimos semestre de educación superior. Resaltando que estas pruebas tienen su origen en los campos de la psicología y la administración; y que posteriormente fueron adaptadas de acuerdo a las necesidades de la educación.

Los enfoques y sustentos teóricos, provienen de diferentes países del continente europeo, quienes adelantaron esfuerzos desde la década de los cincuenta creando organizaciones dedicadas al desarrollo y aplicación de evaluaciones masivas en el sector educativo con diferentes fines.

Los países latinoamericanos, procuraron asimilar estos avances enfocándolos en el sector de la evaluación. Colombia se situó dentro de los países pioneros que dinamizó el uso de instrumentos masivos para la selección de estudiantes que ingresaban a las universidades, a partir del año de 1964.

Es de resaltar que las pruebas que evalúan la calidad de la educación, son medidas a través de la valoración de competencias. El concepto competencia se extendió a finales del siglo XX, tanto en los países desarrollados como en América Latina, especialmente, en los ámbitos laboral y educativo con dos grandes tendencias: la del mercado de trabajo, que está asociada a las denominadas competencias profesionales o laborales, y la educativa, vinculada a las competencias de egreso o curriculares.

Se puede concluir, que las posturas de la evaluación mediada por pruebas estandarizadas han incorporado elementos muy favorecedores para el desarrollo de sistemas de calidad, los cuales se han caracterizado por el dinamismo, la interactividad entre todos los actores del proceso de evaluación brindando la posibilidad de evaluar, reflexionar y actuar.

Es importante resaltar que las pruebas estandarizadas tienen por objeto recoger información que permita certificar un determinado nivel educativo, además verificar las competencias del evaluado en cuanto a que posea los conocimientos

necesarios para egresar de un determinado programa a nivel de educación superior. Desde esta precisión de la evaluación mediada por pruebas masivas, se interpretaron los resultados obtenidos en las pruebas de Estado, que evaluaron a 212 estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, los cuales se evidencian en el análisis realizado.

En general, los análisis permitieron realizar las caracterizaciones propuestas e identificar las competencias y componentes que presentan desempeños bajos, a través de las pruebas ECAES y Saber Pro. Es importante aclarar que los resultados de estas dos pruebas no son equiparables de ninguna manera. Sin embargo en el análisis de la prueba ECAES, se logró consolidar y obtener datos sólidos sobre las competencias y componentes que el programa debe revisar en aras de desarrollar en sus estudiantes habilidades y destrezas que le permitan desempeñar adecuadamente las funciones propias de la disciplina contable, gestionar procesos pedagógicos que permitan al estudiante alcanzar las competencias propias del saber contable.

Así mismo, los resultados de la pruebas Saber Pro, en sus dos aplicaciones, evidenciaron algunas correspondencias entre las competencias y componentes, que se deben intervenir desde diferentes ángulos, para lograr fortalecer las competencias evaluadas en las pruebas de Estado.

A partir de los hallazgos, se puede concluir que los componentes con más bajo desempeños evaluados a través de la prueba ECAES, fueron: en primer lugar el compuesto entre matemáticas y estadística, que durante las seis evaluaciones realizadas por estudiantes del programa, obtuvo un promedio de 9.4 por debajo de la media nacional 10.8. De igual forma los componentes de economía e información, presentaron desempeños por debajo de la media nacional.

Llama la atención, a partir de los resultados analizados, que las competencias interpretativa y argumentativa, presentan bajos promedios en el transcurso de la prueba, en este sentido se hace necesario continuar la investigación desde la variable del currículo, puesto que estas dichas competencias son esenciales para desenvolverse en la vida, adicionalmente se consideran como la base para la construcción y el fortalecimiento de otras competencias

Por otra parte, de acuerdo a los puntajes obtenidos en las pruebas Saber Pro, con referencia a las competencias genéricas, la competencia evaluada más baja, fue inglés, seguida de lectura comprensiva y razonamiento cuantitativo. Es interesante resaltar que las competencias genéricas son de carácter holístico y se desarrollan en el trayecto de la formación, por ende son indispensables para todo profesional, además son ejes centrales de la metodología de educación a distancia.

Por otro lado, dentro del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia en lo concerniente a las pruebas ECAES (2007-2011-1), se evidenciaron algunas fortalezas que poseen patrones semejantes en cuanto al desarrollo de las siguientes competencias: con un mejor desempeño se encuentra la competencia propositiva, los componentes de administración y organizaciones; jurídico, fundamentos contables; contabilidad y finanzas; control; competencia lectora e inglés. Estas competencias se mantuvieron en un nivel medio sobre la media nacional. 10.2 frente a 10.6. De los componentes anteriores, la más destacada fue fundamentos contables, seguido del componente jurídico y la competencia propositiva.

Con respecto al desempeño de las pruebas Saber Pro, presentados en los periodos 2011-2 y 2012-1, el promedio obtenido por el programa en la competencias específicas, definidas por ICFES como un “saber hacer en contexto”. El componente gestión de proyectos en ambas presentaciones de la prueba presenta un nivel destacado que se puede clasificar como medio-alto, dentro de la valoración hecha, aunque en ningún momento se catalogó en superior.

Al haber concluido el análisis de resultados, el cual sirvió para comprobar el nivel del programa respecto a las competencias evaluadas y el desempeño de los

estudiantes de acuerdo con las disposiciones del Estado para evaluar la calidad de la educación superior, a continuación se consideran algunos puntos finales sobre la investigación junto a las recomendaciones al programa que pueden contribuir para fortalecer la formación de los estudiantes y a la vez potenciar un mejor desempeño en este tipo de pruebas.

En general se puede concluir que este tipo de análisis permitirá al programa y a la institución, reflexionar no sólo sobre el desempeño de los estudiantes a través de las diversas pruebas, sino también en el quehacer de toda la comunidad educativa y por ende el fortalecimiento de una educación de calidad.

A pesar de los resultados de las pruebas estandarizadas, sean altas, medias o bajas, es necesario que no sean utilizados únicamente para dar un puesto dentro de un ranking de universidades, o para calificar o descalificar una institución educativa, por el contrario se debe aprovechar al máximo la información suministrada, con el fin de fortalecer la cultura de evaluar la calidad de la evaluación, con fines de mejora.

A la pregunta formulada en la presente investigación ¿Cuáles son las áreas críticas a reforzar en el proceso de formación de los estudiantes del programa de Contaduría Pública, de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, según los resultados de los exámenes de calidad de la

educación superior, establecidos por el Estado? el análisis de los datos proporcionó que las áreas más críticas valoradas en la pruebas ECAES, se encuentra en primer lugar matemática y estadística, el área economía y en el área de información. Mientras que en las competencias valoradas a través de la prueba Saber Pro, las áreas a reforzar son inglés, lectura crítica y razonamiento cuantitativo.

Recomendaciones

Se recomienda, que el análisis efectuado con base en los resultados obtenidos en las pruebas de Estado, aplicadas a los estudiantes del programa de contaduría Pública de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada, sirva para desarrollar estrategias pedagógicas y metodológicas al interior del programa, así mismo para autoevaluarse y adicionalmente para construir indicadores.

Dentro de estrategias para la mejora en las áreas críticas se sugieren: revisión y ajuste curricular del programa académico en las áreas que en repetidas ocasiones fueron valoradas con puntajes bajos, así mismo la implementación de estrategias pedagógicas desde la metodología a distancia.

Divulgar los principales resultados de la investigación dentro de comités curriculares del programa y de la Facultad. Con el fin de realizar un estudio detallado, que involucre los resultados de la presente investigación, los hallazgos obtenidos en este cotejo, el currículo del programa y las competencias evaluadas en las pruebas Saber Pro.

Adicionalmente, se sugiere que el programa refuerce las áreas neurálgicas desde el inicio del desarrollo de la carrera de los estudiantes en áreas básicas como la matemática, estadística y economía. Se propone a la Facultad, realizar talleres de

refuerzo, esta tarea ya se ha implementado con los estudiantes de la metodología presencial, quienes al inicio su carrera realizan un curso de nivelación en matemáticas y lecto – escritura. Estas nivelaciones se podrían brindar a los estudiantes de la Facultad de Estudios a Distancia de manera virtual a través de videoconferencias, chat, foros e incluso de manera presencial.

Se sugiere, realizar talleres para docentes y directivos sobre las características de las pruebas así como, informar y concientizar a los estudiantes sobre lo pertinente e importancia de la prueba en cuanto al fondo metodológico, la estructura de la misma y los beneficios que se pueden obtener de acuerdo a los resultados.

Otra estrategia que podría fortalecer las competencias tanto genéricas como específicas son los proyectos, casos y solución de problemas de la realidad, posibilitando que el estudiante se vincule con su entorno y sus experiencias. Se recomienda incrementar la atención en las competencias tanto la interpretativa como la argumentativa, desde las diferentes asignaturas.

Interactuar a través de los diferentes recursos tecnológicos de forma asertiva para que fluya la comunicación como debates, foros, con el fin de que el estudiante de la metodología a distancia, logre competencias comunicativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, J. (2005). Timss y Pisa, dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. En *Revista Eureka y Divulgación de las ciencias*, 2, (3), 202-301.
- Alarcón, J y Montenegro, I. (2005). *Competencias Pedagógicas*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.
- Álvarez, J. (2008). *Evaluar para Conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata tercera Edición.
- Arnal, J; Del rincón, D; Latorre, A (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Banco interamericano de desarrollo. (1997). *La educación superior en América latina y el Caribe*. Documento de estrategia.
- Bogoya, D. (2000a). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. Bogotá. ICFES.

- Bogoya, D. (2000b). *Competencias y proyectos pedagógicos*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos.
- Bravo. N. (2007). *Competencias proyecto Tuning – Europa y Tuning – Latino América*.
- Bunk. G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. En *Revista europea de formación profesional*, (16), 8 -14. Recuperada en: Dial net/unirioja/es
- Carlino. F. (1999). *La evaluación educacional*, Buenos Aires Argentina: Grupo editor S.A.
- Cañón. J. (2003). *La evaluación en la Educación Superior algunas amenazas y debilidades*. Bogotá. Primer Seminario Internacional de evaluación de la Educación ICFES.
- Cerda. H: (2000). *La Evaluación como experiencia total: Logros, objetivos, procesos competencias y desempeño*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.

Cerda.H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.

Cinterfor, Tesouro OIT. (2004). Recuperado en: <http://www.oitcinterfor.org/>

Chomsky. N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Aguilar.

Curcio, C. (2002), *Investigación cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica*. Colombia. Editorial Kinesis.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.

Díaz. Á. (2006). *Las pruebas masivas, análisis de sus diferencias técnicas*. En revista *Mexicana de investigación educativa*, (11), 536 – 615.

García. L. (2001). *La educación a distancia de la teoría a la práctica*. [Web]

Gardner. H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, Fondo de la Cultura Económica.

Gómez. R. (2004). *Calidad educativa más que resultados en pruebas estandarizadas*. Revista educación y pedagogía Vol.6 No.1 (pp. 75 – 89).

Grupo Docentes del Departamento del Movimiento Corporal Humano y sus Desordenes. (2003). *Universidad Nacional de Colombia. Propuesta sobre Competencias*. Universidad Nacional de Colombia.

Guerrero. A. (2010). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo*. En revista complutense de educación, Vol. 10, No. 1 (pp. 335-360).

Hernández, C; Fernández, C y Baptista, P (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-hill

Hernández. C. (2006). *Evaluación y formación. Senderos y Horizontes de la evaluación educativa*. Primer seminario internacional de evaluación de la educación. ICFES.

Hymes. D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación*. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México UNAN.

Hoffman, J. (1999). "Cap. 1: "Evaluación y construcción del conocimiento", en: *La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista*, Mediação, Porto Alegre. Recuperado en: http://educacion.idoneos.com/index.php/Evaluaci_significa_evaluar%3F

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES). (2003). *Transformación del Icfes*, documento técnico.

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES). (2004). *Exámenes de Estado de la calidad de la educación superior contaduría pública*. Marco conceptual de fundamentación.

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES). [Web]. (2011), Examen Saber Pro, módulos de competencias genéricas y específicas disponibles, evaluación de calidad de la educación superior.

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES). (2009). *Examen de calidad de la educación superior, Componente de comprensión lectora*. Secretaria General. Grupo de Procesos Editoriales – ICFES. Recuperado en: <http://www.icfes.gov.co/>

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES). (2010). Examen de Estado de la calidad de la educación superior en contaduría pública.

Larraín.A. y González L. (2006) *Formación universitaria por competencias*.

León, R (2004). “Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. En Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI No. 38.

McClelland.D. (1973) Testing for competence rather than for “Intelligence” Harvard university. Recuperado en: <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001>.

Martínez. F. (2009) *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: Hacia un sistema más equilibrado*.

Mertens. L. (1996) *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. Cinterfor/OIT.

Ministerio de Educación de Colombia. (2003).*Reglamentación de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior*, ECAES Decreto 1781.

Ministerio de Educación de Colombia. (2009).Decreto 3963.

Moreno. O. (2010).*Competencias en Educación una mirada crítica*. Revista mexicana de investigación educativa. RMIE v.15 n.44 México ene-marzo.

Muñiz. J.*Las teorías de los test, teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems*.

Recuperado en: www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1796.

Organización para la cooperación del desarrollo económico - OCDE (2006). Las competencias claves para el bienestar económico y social. Recuperado en: www.oecd.org/pisa/

Organización para la cooperación del desarrollo económico OCDE, Proyecto DeSeCo. Recuperado de www.OECD.org/edu/statistics/deseeco

Organización Internacional del Trabajo (OIT). Certificación de competencias profesionales: glosario de términos técnicos en línea. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/glosario.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación. UNESCO. (200&). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Publicación del observatorio de reformas educativas. Recuperado en www.unesco.org/new/es/unesco/

Peinado. H. y Rodríguez J. (2008). *Manual de Gestión y Administración Educativa, cómo crear, gestionar, legalizar, liderar y administrar una institución educativa*. Editorial Magisterio. Bogotá.

Pimiento J (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Editorial Pearson, México.

Pimiento J (2012) *Las competencias en la docencia universitaria*, Editorial Pearson, México.

Rodríguez. G. y Flores. J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodríguez. J. *Los primeros veinticinco años del servicio nacional de pruebas*.

Recuperado en: www.colombiaaprende.edu.co/.../articles-156417_archivo.unknown

Rodríguez J. (2007). *Apuntes sobre la historia de la medición en Colombia*.

Recuperado en: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/apuntes_historia_medicion_psicologia.pdf

SENA. (2002). *Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral.*

SENA. (1999). *Dirección de Empleo, División de Estudios Ocupacionales. Guía para la Elaboración de Unidades de Competencia y Titulaciones, con base en el Análisis Funcional.*

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

Tobón, S. (2007). Formación basada en competencias. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Tyler, R. (1950). *Modelo educativo. Recuperado de <http://www.rmm.cl/inde>*

Universidad Militar Nueva Granada. (2007). Modelo pedagógico INSEDI

Universidad Militar Nueva Granada. UMNG. (2011). libro maestro programa Contaduría Pública, renovación registro calificado dic.

Universidad Militar Nueva Granada. UMNG. (2007).Manual del modulo introductorio para educación a distancia.

Universidad Militar Nueva Granada UMNG. (2012).Manual de Cátedra neogranadina,

Universidad Militar Nueva Granada. UMNG. (2011). Cartilla de inducción FAEDIS.

Vasco, C. (2003).*Siete retos para la educación colombiana. Recuperado de <http://cmap.upb.edu.co/rid=pdf>*

Vargas, F. (2004).40 preguntas sobre competencia laboral. Montevideo: OIT/Cinterfor.

ANEXOS

ANEXO N°1

EXAMEN DE ESTADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ECAES 2007

REPORTE No. 4: RESUMEN DE RESULTADOS INDIVIDUALES

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

ECAES : CONTADURÍA PÚBLICA

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Matemáticas y Estadística		Economía		Administración y Organizaciones		Jurídico		Información		Comunicación y humanidades		Fundamentos contables		Contabilidad y finanzas		Control		Regulación		Comprensión Lectora			
					Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño
1	Calderon Rico Ramón	M	9	93,48	9,8	M	9	B	9	B	9,30	M	8	B	8,80	B	10,6	M	10,5	M	9,2	M	11,9	A	9,5	M		
2	Pulido Ingrid	F	9	84,39	9,8	M	9,6	M	8,5	B	9,30	M	9,4	M	8,80	B	10,1	M	8,3	B	8,2	B	10,8	M	10,4	M		
3	Baquero Marleny	F	9	97,77	10,3	M	9	B	11,3	A	9,80	M	10,4	M	10,20	M	10,1	M	9,9	M	8,7	B	9,3	M	9,1	M		
4	Grosso Liliana	F	9	95,22	10,7	M	10,5	M	10	M	10,30	M	8,8	B	8,80	B	10,1	M	8,6	B	10,8	M	9,3	M	10,4	M		
5	Martinez Nubia	F	9	89,94	9,3	M	9,6	M	9,5	M	8,70	B	9,9	M	7,50	B	11	A	10,2	M	9,2	M	9,3	M	9,1	M		
6	Mendieta Claudia	F	9	93,48	9,8	M	10	M	10,8	M	10,30	M	8,8	B	9,80	M	10,1	M	8,3	B	9,6	M	9,9	M	10	M		
				92,38	9,95		9,62		9,85		9,62		9,22		8,98		10,33		9,30		9,28		10,08		9,75			

No.	Nombre	Género	Semestre	Interpretativa		Argumentativo		Propositiva	
				Puntaje	Nivel de	Puntaje	Nivel de	Puntaje	Nivel de
				Competencia		Competencia		Competencia	
1	Calderon Rico Ramón	M	9	8,6	B	10,5	M	9,6	M
2	Pulido Ingri	F	9	8,4	B	8,9	B	9,1	M
3	Baquero Marleny	F	9	9,5	M	10,2	M	10	M
4	Grosso Liliana	F	9	10	M	8,5	B	10,8	M
5	Martinez Nubia	F	9	9,2	M	8,9	B	9,6	M
6	Mendieta Claudia	F	9	9,7	M	8,9	B	10	M
				9,23		9,32		9,85	

ANEXO 2

EXAMEN DE ESTADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ECAES 2008

REPORTE No. 4: RESUMEN DE RESULTADOS INDIVIDUALES

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

ECAES : CONTADURÍA PÚBLICA

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Matemáticas y Estadística		Economía		Administración y Organizaciones		Jurídico		Información		Comunicación y humanidades		Fundamentos contables		Contabilidad y finanzas		Control		Regulación		Comprensión Lectora		Inglés			
					Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño
					1	Palacio Maria Glenis	F	8	96,58	7	B	10,1	M	10,8	M	10,1	M	11,3	A	9,6	M	10	M	9,6	M	9,8	M	10	M	9,1
2	Silva Niño Maria Emma	F	9	113	9,9	M	9,5	M	11,2	A	12,1	A	11,3	A	10,1	M	10,5	M	11,2	A	10,6	M	11	A	10,5	M	11,11	B1		
3	Montezuma Neira Ingrid	F	8	104,51	9,9	M	9,5	M	10,3	M	11,3	A	9,5	M	9,6	M	10,5	M	10,4	M	11	A	10,6	M	11,2	A	10,28	A2		
4	González Pedro	M	8	114,68	11,2	A	13,2	A	11,6	A	9,4	M	10,1	M	10,1	M	10	M	10,9	M	11	A	10	M	9,5	M	10,06	A2		
				107,19	9,50		10,58		10,98		10,73		10,55		9,85		10,25		10,53		10,60		10,40		10,08		10,32			

No.	Nombre	Género	Semestre	Interpretativa		Argumentativo		Propositiva	
				Puntaje	Nivel de Competencia	Puntaje	Nivel de Competencia	Puntaje	Nivel de Competencia
1	Palacio Maria Glenis	F	8	7	B	10,1	M	10,8	M
2	Silva Niño Maria Emma	F	9	9,9	M	9,5	M	11,2	A
3	Montezuma Neira Ingrid	F	8	9,9	M	9,5	M	10,3	A
4	González Pedro	M	8	11,2	A	13,2	A	11,6	M
				9,50		10,58		10,98	

ANEXO 3

EXAMEN DE ESTADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ECAES 2009

REPORTE No. 4: RESUMEN DE RESULTADOS INDIVIDUALES

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

ECAES : CONTADURÍA PÚBLICA

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Matemáticas y Estadística		Economía		Administración y Organizaciones		Jurídico		Información		Comunicación y humanidades		Fundamentos contables		Contabilidad y finanzas		Control		Regulación		Comprensión Lectora		Inglés			
					Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño
					1	Ruiz Vargas Glory	F	9	100,17	9,80	M	9	B	9,7	M	10,8	M	9,7	M	9,9	M	11,4	A	9,4	M	10,8	M	10,2	M	10
2	Castillo Soacha Yuly	F	9	97,49	10,30	M	11,2	A	9,3	M	10,1	M	11	A	9,5	M	10,1	M	8,8	B	9,5	M	10,7	M	10,3	M	9,4	A-		
3	Claros González Jenny	F	8	105,39	9,80	M	8,5	B	10,4	M	10,1	M	11	A	9,5	M	10,1	M	11,5	A	10,4	M	10,7	M	10,6	M	11,3	B1		
4	González Cortes Deyanir	F	8	91,01	9,30	M	9,5	M	10,4	M	10,1	M	9	B	9,9	M	9,1	M	9,4	M	9,5	M	9,1	M	8,9	B	10,2	A2		
5	Afanadro Casas Sandra	F	8	93,85	9,30	M	9,5	M	10,1	M	7,7	B	8	B	11,6	A	9,1	M	10,3	M	9,9	M	9,1	M	10	M	10,6	B1		
6	Lopez Rodriguez Luz	F	9	101,05	11,60	A	9,5	M	10,8	M	7,7	B	11	A	10,8	M	9,6	M	9,4	M	10,4	M	9,1	M	10	M	9,2	A-		
7	Santamaria Dora	F	8	118,84	11,20	A	10,7	M	11,6	A	10,1	M	11,7	A	10,4	M	11,4	A	11,8	A	10,4	M	10,7	M	11,4	A	11,8	B1		
8	Suarez Luz	F	8	87,11	9,80	M	9,5	M	10,1	M	10,8	M	10,4	M	9	B	9,1	M	8,8	B	7,8	B	9,1	M	8,9	B	8,8	A-		
9	Osorio Alejandro	M	9	115,47	10,80	M	10,7	M	11,6	A	11,4	A	10,4	M	10	M	10,5	M	10,6	M	12,1	A	10,2	M	10,3	M	10,8	B1		
10	Rodriguez Paola	F	8	87,11	8,70	B	10,7	M	10,4	M	10,1	M	9,7	M	9	B	10,1	M	8	B	9	B	8,2	B	9,3	M	9,5	A1		
11	Guerrero Edgar	M	9	93,85	9,30	M	10,1	M	10,1	M	10,8	M	9,7	M	10,4	M	10,5	M	8,8	B	9	B	9,1	M	9,6	M	8,9	A-		
12	Neita Natalia	F	8	81,95	11,20	A	8,5	B	7,6	B	7,7	B	9	B	9	B	9,1	M	9,7	M	7,8	B	9,7	M	9,6	M	10,4	A2		
13	Pulido Julieta	F	9	108,79	9,30	M	10,1	M	11,2	A	10,1	M	9,7	M	10,8	M	9,6	M	10,6	M	11,7	A	11,2	A	10	M	10,2	A2		
14	Bohorquez Luz	F	8	104,51	9,30	M	10,1	M	11,2	A	10,1	M	10,4	M	10,4	M	10,1	M	10,3	M	9,9	M	10,7	M	10,6	M	9,3	A-		
15	González Lilibel	F	8	112,13	10,30	M	10,7	M	10,4	M	11,4	A	11	A	11,2	A	10,1	M	11,2	A	10,4	M	10,2	M	10	M	10	A1		
16	Ramirez Maribel	F	9	102,79	9,80	M	10,1	M	10,1	M	10,1	M	10	M	11,2	A	9,6	M	10,3	M	9,9	M	10,2	M	10	M	9,2	A-		
17	Samacá Nidia	F	8	114,64	11,60	A	10,1	M	8,8	B	10,1	M	11	A	11,6	A	11	A	10,6	M	12,6	A	10,7	M	10,3	M	10,1	A2		
18	Ayala María	F	9	88,11	9,30	M	10,1	M	8,3	B	11,4	A	8	B	9,9	M	10,5	M	8,4	B	8,5	B	10,2	M	8,9	B	9,1	A-		
19	Vanegas Lola	F	12	97,49	9,80	M	9,5	M	10,4	M	12	A	11	A	9,9	M	9,6	M	8,4	B	9,5	M	10,2	M	10	M	9,5	A1		
20	Guzman Liliana	F	8	104,51	11,60	A	10,1	M	8,8	B	11,4	A	9	B	9,9	M	9,6	M	10,9	M	10,8	M	10,2	M	10,6	M	11,8	B1		
21	Sarmienta Marta	F	8	88,11	8,70	B	10,1	M	8,8	B	10,1	M	9	B	9,5	M	8,4	B	10,6	M	9	B	9,1	M	8,5	B	9,6	A1		
22	Casas Dioselina	F	9	91,01	9,30	M	0	B	9,7	M	10,1	M	9	B	9,9	M	9,6	M	10	M	10,4	M	8,2	B	10,6	M	10,5	A2		
23	Varón Jacky	F	8	93,85	9,30	M	10,1	M	9,3	M	9,5	M	8	B	9,9	M	10,1	M	9,1	M	11,2	A	10,2	M	8,9	B	9,1	A-		
24	Benjumea Luis	M	8	109,61	11,60	A	10,1	M	10,8	M	10,8	M	9,7	M	11,2	A	11,9	A	8,8	B	10,8	M	10,2	M	10,6	M	11,8	B1		
25	Avila Olga	F	9	93,85	9,80	M	10,7	M	11,2	A	9,5	M	8	B	8,4	B	9,1	M	9,7	M	10,4	M	9,1	M	10	M	9,9	A1		
26	Boada Any	F	9	91,01	9,30	M	10,1	M	9,7	M	9,5	M	9,7	M	9,9	M	9,1	M	9,1	M	9,9	M	9,7	M	10	M	9,3	A-		
27	Hernandez Daveiva	F	9	98,4	6,70	B	10,7	M	9,3	M	9,5	M	9,7	M	9,9	M	9,6	M	10,6	M	11,7	A	10,2	M	11,4	A	9,8	A1		
28	Ángulo Ricardo	M	9	103,65	9,80	M	8,5	B	10,4	M	10,8	M	10,4	M	10,4	M	10,5	M	10,6	M	11,2	A	8,2	B	11	A	9,3	A-		
29	Merchan Lorena	F	9	91,01	9,80	M	8,5	B	9,7	M	9,5	M	10,4	M	9,9	M	8,4	B	9,1	M	9,9	M	10,2	M	9,3	M	9,4	A-		
30	Otero María	F	8	101,91	10,80	M	8,5	B	10,4	M	9,5	M	11	A	11,2	A	10,1	M	9,7	M	10,4	M	9,1	M	10	M	9,7	A1		
31	Ardila Silveria	F	9	110,47	9,30	M	10,7	M	9,7	M	10,1	M	10,4	M	12,1	A	10,5	M	11,8	A	9,9	M	10,7	M	9,6	M	9,4	A-		
32	Acuña Wilmer	M	8	95,67	8,70	B	10,7	M	10,4	M	9,5	M	10,4	M	8,4	B	9,1	M	9,1	M	10,8	M	11,2	A	8,9	B	9,2	A-		
33	Peña Melba	F	9	94,76	9,30	M	8,5	B	8,3	B	10,1	M	9,7	M	9	B	11,9	A	10,3	M	9,9	M	9,7	M	9,6	M	9,6	A1		
				99,08			9,54		9,97		10,08		9,89		10,11		9,95		9,87		10,16		9,86		9,93		9,92	0		

No.	Nombre	Género	Semestre	Interpretativa		Argumentativo		Propositiva	
				Puntaje	Nivel de Competencia	Puntaje	Nivel de Competencia	Puntaje	Nivel de Competencia
1	Ruiz Vargas Glory	F	9	10,4	M	9,5	M	10,1	M
2	Castillo Soacha Yuly	F	9	9	M	10,6	M	10,1	M
3	Claros González Jenny	F	8	10,6	M	10,6	M	10,1	M
4	González Cortes Deyanira	F	8	10	M	9,5	M	8,9	B
5	Afanadro Casas Sandra	F	8	9	M	10,4	M	9,2	M
6	Lopez Rodriuez Luz	F	9	11,3	A	8,7	B	9,6	M
7	Santamaria Dora	F	8	11,7	A	11,8	A	10,9	M
8	Suarez Luz	F	8	8,5	B	9,2	M	9,6	M
9	Osorio Alejandro	M	9	12,5	A	10,4	M	10,4	M
10	Rodriguez Paola	F	8	9	M	8,1	B	9,9	M
11	Guerrero Edgar	M	9	9,4	M	9,7	M	9,6	M
12	Neita Natalia	F	8	8,3	B	9	B	8,5	B
13	Pulido Julieta	F	9	11,5	A	9,5	M	10,9	M
14	Bohorquez Luz	F	8	10,7	M	9,9	M	10,4	M
15	González Lilibel	F	8	11,7	A	10,1	M	10,9	M
16	Ramirez Maribel	F	9	10,9	M	9,9	M	9,6	M
17	Samacá Nidia	F	8	11,3	A	9,9	M	12,5	A
18	Ayala María	F	9	8,5	B	9,2	M	9,9	M
19	Vanegas Lola	F	12	9,9	M	8,7	B	10,9	M
20	Guzman Liliana	F	8	10,6	M	10,4	M	10,1	M
21	Sarmienta Marta	F	8	8,7	B	9,9	M	8,5	B
22	Casas Dioselina	F	9	8,5	B	9,7	M	10,1	M
23	Varón Jacky	F	8	9,4	M	9	B	10,4	M
24	Benjumea Luis	M	8	10,1	M	10,8	M	11,9	A
25	Avila Olga	F	9	10	M	9,5	M	8,5	B
26	Boada Any	F	9	8,9	B	9,7	M	9,6	M
27	Hernandez Daveiva	F	9	10,1	M	9,5	M	10,4	M
28	Angulo Ricardo	M	9	11,3	A	9,7	M	9,2	M
29	Merchan Lorena	F	9	9,4	M	8,4	B	10,1	M
30	Otero María	F	8	9,7	M	10,1	M	10,9	M

ANEXO 4

EXAMEN DE ESTADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ECAES 2010-1

REPORTE No. 4: RESUMEN DE RESULTADOS INDIVIDUALES

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

ECAES : CONTADURÍA PÚBLICA

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Matemáticas y Estadística		Economía		Administración y Organizaciones		Jurídico		Información		Comunicación y humanidades		Fundamentos contables		Contabilidad y finanzas		Control		Regulación		Comprensión Lectora		Inglés			
					Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño
					1	Gómez Alfonso Isabelina	F	8	95,34	9,1	Medio	9,8	Medio	9,8	Medio	10,1	Medio	9,5	Medio	9,6	Medio	10,4	Medio	9	Bajo	10,8	Medio	10,2	Medio	9,9
2	Díaz Perdomo Yisela	F	8	104,35	10,4	Medio	10,3	Medio	9,8	Medio	8,5	Bajo	8,8	Bajo	11,4	Alto	7,7	Bajo	10,5	Medio	11,2	Alto	12,5	Alto	11,3	Alto	9,9	A1		
3	Rodríguez Morales Liliana	F	9	79,21	9,1	Medio	9,1	Medio	9,8	Medio	8,5	Bajo	8	Bajo	8,5	Bajo	9,4	Medio	7,6	Bajo	10	Medio	9,5	Medio	9,6	Medio	9,7	A1		
4	Caicedo Yepez Diana Lucia	F	8	100,81	9,1	Medio	9,8	Medio	9,8	Medio	9,4	Medio	9,5	Medio	10,5	Medio	11,3	Alto	9,9	Medio	10,4	Medio	10,7	Medio	9,9	Medio	10,5	A2		
5	Soacha Sánchez Luz Mery	F	8	95,34	8,2	Bajo	10,3	Medio	10,7	Medio	10,7	Medio	9,5	Medio	9,1	Medio	9,4	Medio	9,9	Medio	9,6	Medio	10,2	Medio	9,6	Medio	8,9	A-		
6	Monroy Ruiz Mónica Alejandra	F	8	106,11	9,1	Medio	9,1	Medio	10,7	Medio	11,4	Alto	9,5	Medio	10,5	Medio	9,4	Medio	9,9	Medio	11,7	Alto	12,5	Alto	9,9	Medio	11,1	B1		
7	Avila Berríos Mónica Patricia	F	8	106,98	9,1	Medio	10,3	Medio	11,5	Alto	9,4	Medio	10,6	Medio	10,5	Medio	11,3	Alto	10,5	Medio	10	Medio	10,2	Medio	10,2	Medio	10,1	A2		
8	Niño Tejedor Yaneth Elizabeth	F	8	90,6	9,8	Medio	8,1	Bajo	8,9	Bajo	10,7	Medio	8,8	Bajo	10	Medio	10,9	Medio	9	Bajo	10	Medio	8,6	Bajo	10,2	Medio	9,2	A-		
9	González Buitrago Sandra Milena	F	8	101,7	9,8	Medio	9,1	Medio	10,2	Medio	10,7	Medio	10,1	Medio	9,6	Medio	9,4	Medio	10,5	Medio	10,8	Medio	10,7	Medio	9,6	Medio	10,1	A2		
10	Sanabria Sanabria Omar Mariano	M	8	112,17	10,9	Medio	9,8	Medio	11,5	Alto	10,7	Medio	11,9	Alto	10,5	Medio	10,4	Medio	10,7	Medio	9,6	Medio	11,3	Alto	10,6	Medio	9,7	A1		
11	Chávez Gamica Angelica	F	8	106,11	12,3	Alto	10,3	Medio	11,1	Alto	10,7	Medio	10,1	Medio	11,4	Alto	10,9	Medio	9	Bajo	9,6	Medio	8,6	Bajo	10,6	Medio	10,4	A2		
12	Durango Torreante Bois Marx	M	8	114,74	11,3	Alto	11,8	Alto	10,2	Medio	12	Alto	10,6	Medio	10,9	Medio	11,3	Alto	10,2	Medio	9,1	Medio	11,8	Alto	10,6	Medio	11,4	B1		
				101,12	9,85		9,82		10,33		10,23		9,74		10,21		10,15		9,73		10,23		10,57		10,17		10,03			

No.	Nombre	Género	Semestre	Interpretativa		Argumentativo		Propositiva	
				Puntaje	Nivel de	Puntaje	Nivel de	Puntaje	Nivel de
				Competencia		Competencia		Competencia	
1	Gómez Alfonso Isabelina	F	8	10,3	Medio	8,6	Bajo	9,8	Medio
2	Díaz Perdomo Yisela	F	8	10,9	Medio	10,6	Medio	9,5	Medio
3	Rodríguez Morales Liliana	F	9	7,9	Bajo	8,6	Bajo	8,8	Bajo
4	Caicedo Yopez Diana Lucia	F	8	9,8	Medio	10,1	Medio	10,4	Medio
5	Soacha Sánchez Luz Mery	F	8	9,2	Medio	10,6	Medio	9,3	Medio
6	Monroy Ruiz Mónica Alejandra	F	8	10,7	Medio	10,6	Medio	10,2	Medio
7	Avila Berrios Mónica Patricia	F	8	11,2	Alto	10,6	Medio	9,8	Medio
8	Niño Tejedor Yaneth Elizabeth	F	8	8,8	Bajo	9,9	Medio	9,3	Medio
9	González Buitrago Sandra Milena	F	8	11	Alto	9,7	Medio	9,5	Medio
10	Sanabria Sanabria Omar Mariano	M	8	11,4	Alto	11	Altp	10,4	Medio
11	Chávez Garnica Angelica	F	8	10,7	Medio	10,1	Medio	10,7	Medio
12	Durango Torrente Boris Marx	M	8	11,4	Alto	10,8	Medio	11,3	Alto
				10,28		10,10		9,92	

ANEXO 5

EXAMEN DE ESTADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ECAES 2010-2

REPORTE No. 4: RESUMEN DE RESULTADOS INDIVIDUALES

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

ECAES : CONTADURÍA PÚBLICA

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Matemáticas y Estadística		Economía		Administración y Organizaciones		Jurídico		Información		Comunicación y humanidades		Fundamentos contables		Contabilidad y finanzas		Control		Regulación		Comprensión Lectora		Inglés			
					Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño
					1	Rincón Garzón Pedro Alfonso	M	8	98,51	9,57	Medio	9,61	Medio	10,7	Medio	12,21	Alto	8,92	Bajo	9,81	Medio	9,01	Medio	10,93		Medio	11,5	Alto	8,07	Bajo
2	Rodríguez Rodríguez Yenni Milena	F	9	111,21	10,96	Medio	8,42	Bajo	9,96	Medio	11,36	Alto	10,6	Medio	11,48	Alto	11,23	Alto	10,93		Medio	11,95	Alto	11,23	Alto	10,55	Medio	12,79	B+	
3	Ríos Tapiero María Liliana	F	8	109,52	11,4	Alto	9,61	Medio	10,7	Medio	12,21	Alto	9,52	Medio	11,91	Alto	11,23	Alto	10,65		Medio	9,36	Medio	11,23	Alto	10,55	Medio	9,36	A-	
4	Romero Ochoa Jenny Paola	F	9	98,51	9,57	Medio	9,61	Medio	10,33	Medio	10,62	Medio	10,6	Medio	9,81	Medio	10,26	Medio	11,47		Alto	8,88	Bajo	9,51	Medio	11,24	Alto	9,73	A1	
5	Pérez Rico Claudia	F	9	98,51	9,57	Medio	10,08	Medio	10,7	Medio	11,36	Alto	11,15	Alto	9,34	Medio	9,01	Medio	9,83		Medio	9,36	Medio	11,86	Alto	11,24	Alto	9,73	A1	
6	De los Reyes Humberto	M	8	83,2	9,03	Medio	8,42	Bajo	9,58	Medio	9,91	Medio	8,92	Bajo	10,24	Medio	9,7	Medio	9,24		Medio	9,36	Medio	8,86	Bajo	9,62	Medio	8,91	A-	
7	Gómez Plata Martha Janteh	F	9	99,37	8,39	Bajo	8,42	Bajo	10,7	Medio	11,36	Alto	8,19	Bajo	10,65	Medio	10,26	Medio	10,38		Medio	11,5	Alto	11,23	Alto	10,24	Medio	9,73	A1	
8	Rincón La Rotta Clara Inés	F	8	112,05	11,84	Alto	11,97	Alto	10,7	Medio	10,62	Medio	11,15	Alto	11,06	Alto	10,26	Medio	10,11		Medio	11,07	Alto	10,1	Medio	9,93	Medio	13,33	B+	
9	Yargas Torres Rosmery	F	8	82,23	9,03	Medio	7,41	Bajo	10,33	Medio	10,62	Medio	8,19	Bajo	9,34	Medio	9,7	Medio	9,24		Medio	8,35	Bajo	10,1	Medio	10,24	Medio	9,65	A1	
10	Sánchez Galván Ruth Estella	F	8	96,78	10,06	Medio	10,97	Medio	9,96	Medio	10,62	Medio	9,52	Medio	9,81	Medio	9,7	Medio	10,11		Medio	11,07	Alto	8,07	Bajo	10,24	Medio	9,99	A1	
11	Pérez Carreño Gerson Salomon	M	8	92,4	9,03	Medio	9,08	Medio	9,58	Medio	13,39	Alto	8,92	Bajo	9,81	Medio	10,26	Medio	10,11		Medio	8,88	Bajo	10,66	Medio	10,55	Medio	9,19	A-	
12	Ciñentes Montijo Felix Javier	M	8	109,52	10,52	Medio	10,97	Medio	11,09	Alto	9,91	Medio	10,06	Medio	10,65	Medio	9,7	Medio	11,2		Alto	10,65	Medio	11,86	Alto	10,24	Medio	9,65	A1	
13	Meléndez Barón Marleny	F	8	118,02	12,29	Alto	10,97	Medio	11,5	Alto	11,36	Alto	11,15	Alto	11,06	Alto	9,7	Medio	10,93		Medio	12,44	Alto	10,1	Medio	13,04	Alto	12,79	B+	
14	Moreno Luz Adriana	F	8	98,51	9,57	Medio	11,44	Alto	10,7	Medio	9,91	Medio	8,92	Bajo	11,06	Alto	9,01	Medio	10,11		Medio	8,88	Bajo	11,23	Alto	10,55	Medio	9,82	A1	
15	Rivera Peña Lorena Catherine	F	8	105,31	10,06	Medio	10,53	Medio	10,33	Medio	11,36	Alto	10,6	Medio	11,06	Alto	9,7	Medio	10,65		Medio	11,07	Alto	9,51	Medio	10,88	Medio	10,06	A2	
16	Torres Salazar Jorge	M	8	124,13	11,4	Alto	12,64	Alto	11,5	Alto	12,21	Alto	11,15	Alto	12,39	Alto	10,76	Medio	10,93		Medio	11,5	Alto	11,23	Alto	11,24	Alto	10,46	A2	
17	Bermúdez Ramos Hector	M	8	124,13	12,29	Alto	10,53	Medio	13,19	Alto	10,62	Medio	10,6	Medio	12,95	Alto	9,7	Medio	11,2		Alto	12,44	Alto	11,23	Alto	11,24	Alto	9,65	A1	
18	Díaz Buitrago Liana Rocío	F	8	78,26	7,59	Bajo	9,08	Medio	9,58	Medio	11,36	Alto	8,92	Bajo	9,81	Medio	7,97	Bajo	8,93		Bajo	8,88	Bajo	8,07	Bajo	9,93	Medio	9,36	A-	
19	Zarate Castillo Lina Constanza	F	8	123,24	10,96	Medio	11,44	Alto	11,09	Alto	13,39	Alto	12,48	Alto	12,39	Alto	10,26	Medio	12,64		Alto	11,07	Alto	8,86	Bajo	10,88	Medio	10,14	A2	
20	Pérez Rico Ana Hermina	F	9	105,31	10,52	Medio	9,08	Medio	11,5	Alto	9,18	Medio	9,52	Medio	9,81	Medio	10,76	Medio	10,38		Medio	11,95	Alto	11,86	Alto	9,29	Medio	9,56	A1	
21	Franco Salcedo Jhonny	M	8	99,37	10,52	Medio	9,08	Medio	11,5	Alto	10,62	Medio	9,52	Medio	10,65	Medio	11,23	Alto	9,83		Medio	9,36	Medio	9,51	Medio	11,66	Alto	10,64	B1	
22	Serna Riaño Italy	F	8	116,45	10,96	Medio	10,53	Medio	10,7	Medio	12,21	Alto	11,15	Alto	11,06	Alto	9,01	Medio	12,04		Alto	11,95	Alto	10,1	Medio	10,88	Medio	10,38	A2	
23	Gil Farfan Olga Lucia	F	8	106,15	10,52	Medio	10,53	Medio	10,33	Medio	11,36	Alto	9,52	Medio	10,65	Medio	9,7	Medio	11,47		Alto	11,5	Alto	8,86	Bajo	10,24	Medio	10,14	A2	
24	Calvo Niño Blanca Miriam	F	9	98,51	12,29	Alto	9,08	Medio	10,33	Medio	11,36	Alto	8,19	Bajo	10,65	Medio	9,7	Medio	8,93		Bajo	11,95	Alto	8,86	Bajo	10,88	Medio	9,65	A1	
25	Pineda Jimenez Sonia	F	8	93,29	10,06	Medio	8,42	Bajo	9,58	Medio	10,62	Medio	10,6	Medio	9,34	Medio	10,76	Medio	10,11		Medio	9,81	Medio	9,51	Medio	10,88	Medio	11,06	B1	
26	Calvo Niño Aura María	F	9	93,29	10,06	Medio	9,61	Medio	9,96	Medio	11,36	Alto	10,6	Medio	9,81	Medio	10,26	Medio	8,6		Bajo	9,81	Medio	10,1	Medio	10,55	Medio	9,25	A-	
27	Yara Yara Argenis	F	9	98,51	11,4	Alto	9,08	Medio	10,33	Medio	11,36	Alto	8,92	Bajo	10,65	Medio	10,76	Medio	9,83		Medio	10,65	Medio	8,07	Medio	11,24	Alto	9,25	A-	
28	Olarte Martha Lucia	F	8	97,65	9,57	Medio	9,61	Medio	11,09	Alto	10,62	Medio	9,52	Medio	10,65	Medio	9,7	Medio	9,83		Medio	10,23	Medio	10,1	Medio	9,29	Medio	9,9	A1	
29	Garzón Sánchez Diana	F	8	103,62	12,29	Alto	9,08	Medio	10,7	Medio	12,21	Alto	11,15	Alto	9,81	Medio	9,01	Medio	10,11		Medio	9,81	Medio	10,66	Medio	10,55	Medio	9,9	A1	
30	Luna Rincón Marisol	F	9	85,1	9,57	Medio	7,41	Bajo	9,17	Medio	10,62	Medio	9,52	Medio	10,24	Medio	9,97	Bajo	9,24		Medio	10,23	Medio	9,51	Medio	11,66	Alto	9,25	A-	
31	Rincón Peralta Sandra Liliana	F	9	78,26	7,59	Bajo	9,08	Medio	9,58	Medio	9,18	Medio	8,19	Bajo	8,23	Bajo	9,01	Medio	10,11		Medio	8,35	Bajo	10,1	Medio	10,88	Medio	10,3	A2	
					10,27		9,74		10,55		11,13		9,87		10,52		9,91		10,32		10,45		10,01		10,65		10,11			

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Interpretativa	Nivel de Competencia	Argumentativo	Nivel de Competencia	Propositiva	Nivel de Competencia
					Puntaje		Puntaje		Puntaje	
1	Rincón Garzón Pedro Alfonso	M	8	98,51	9,49	Medio	10,04	Medio	10,94	Medio
2	Rodríguez Rodríguez Yenni Milena	F	9	111,21	11,38	Alto	10,47	Medio	10,94	Medio
3	Ríos Tapiero María Lilitiana	F	8	109,52	11,24	Alto	10,69	Medio	10,25	Medio
4	Romero Ochoa Jenny Paola	F	9	98,51	10,37	Medio	8,89	Bajo	10,59	Medio
5	Pérez Rico Claudia	F	9	98,51	9,79	Medio	9,589	Medio	10,94	Medio
6	De los Reyes Humberto	M	8	83,2	8,05	Bajo	9,13	Medio	9,55	Medio
7	Gómez Plata Martha Janet	F	9	99,37	10,23	Medio	9,81	Medio	9,91	Medio
8	Rincón La Rotta Clara Inés	F	8	112,05	11,38	Alto	10,69	Medio	10,94	Medio
9	Vargas Torres Rosmery	F	8	82,23	7,33	Bajo	9,13	Medio	10,59	Medio
10	Sánchez Gálvis Ruth Estella	F	8	96,78	9,94	Medio	8,64	Bajo	11,29	Alto
11	Pérez Carreño Gerson Salomón	M	8	92,4	9,19	Medio	9,36	Medio	10,25	Medio
12	Cifuentes Mortigo Félix Javier	M	8	109,52	9,64	Medio	11,57	Alto	12,88	Alto
13	Meléndez Barón Marleny	F	8	118,02	11,67	Alto	11,12	Alto	12,02	Alto
14	Moreno Luz Adriana	F	8	98,51	9,34	Medio	10,25	Medio	10,94	Medio
15	Rivera Peña Lorena Catherine	F	8	105,31	10,37	Medio	10,91	Medio	10,25	Medio
16	Torres Salazar Jorge	M	8	124,13	12,11	Alto	11,8	Alto	12,43	Alto

17	Bermúdez Ramos Héctor	M	8	124,13	12,02	Alto	11,8	Alto	10,25	Medio
18	Díaz Buitrago Liana Roció	F	8	78,26	8,22	Bajo	7,19	Bajo	9,91	Medio
19	Zarate Castillo Lina Constanza	F	8	123,24	12,86	Alto	10,69	Medio	12,02	Alto
20	Pérez Rico Ana Herminia	F	9	105,31	10,52	Medio	10,25	Medio	10,94	Medio
21	Franco Salcedo Jhonny	M	8	99,37	9,64	Medio	10,69	Medio	9,91	Medio
22	Serna Riaño Idaly	F	8	116,45	11,38	Alto	11,35	Alto	11,29	Alto
23	Gil Farfán Olga Lucia	F	8	106,15	10,52	Medio	9,81	Medio	12,02	Alto
24	Calvo Niño Blanca Miriam	F	9	98,51	10,66	Medio	9,13	Medio	9,55	Medio
25	Pineda Jiménez Sonia	F	8	93,29	9,49	Medio	10,04	Medio	8,78	Bajo
26	Calvo Niño Aura María	F	9	93,29	9,34	Medio	9,36	Medio	10,25	Medio
27	Yara Yara Argenis	F	9	98,51	10,23	Medio	9,13	Medio	10,59	Medio
28	Olarte Martha Lucia	F	8	97,65	9,64	Medio	9,81	Medio	10,59	Medio
29	Garzón Sánchez Diana	F	8	103,62	10,66	Medio	9,59	Medio	10,94	Medio
30	Luna Rincón Marisol	F	9	85,1	9,03	Medio	8,11	Alto	9,55	Medio
31	Rincón Peralta Sandra Liliana	F	9	78,26	7,88	Bajo	8,11	Alto	9,55	Medio
					10,12		9,91		10,67	

ANEXO 6

EXAMEN DE ESTADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ECAES 2011-1

REPORTE No. 4: RESUMEN DE RESULTADOS INDIVIDUALES

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

ECAES : CONTADURÍA PÚBLICA

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Matemáticas y Estadística		Economía		Administración y Organizaciones		Jurídico		Información		Comunicación y humanidades		Fundamentos contables		Contabilidad y finanzas		Control		Regulación		Comprensión Lectora		Inglés	
					Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño	Puntaje	Desempeño
1	Parrado Muñoz Carlos Eduard	M	8	93,43	10,7	Medio	10,1	Medio	8,9	Bajo	10,7	Medio	7,9	Bajo	9,3	Medio	10,6	Medio	9	Bajo	10,6	Medio	8,8	Bajo	9,2	Medio	10,25	A2
2	Pérez Suárez Ofelia	F	9	90,73	9,8	Medio	9,1	Medio	9,4	Medio	10,2	Medio	9,6	Medio	10,2	Medio	10,1	Medio	9	Bajo	8,3	Bajo	10,4	Medio	9,9	Medio	9,1	A-
3	Lizarazo Ollinto	M	8	83,16	8	Bajo	9,1	Medio	9,4	Medio	9	Bajo	7,9	Bajo	9,8	Medio	8,8	Bajo	9,9	Medio	9,4	Medio	8,4	Bajo	8,2	Bajo	9,48	A1
4	Martínez Roncancio Lina	F	8	95,2	9,8	Medio	8,4	Bajo	10,3	Medio	10,7	Medio	9,6	Medio	11,1	Alto	8,8	Bajo	10,2	Medio	9,8	Medio	8	Bajo	9,6	Medio	9,18	A-
5	Páez Marín Pablo	M	9	116,96	11,9	Alto	10,5	Medio	10,8	Medio	11,4	Alto	10,8	Medio	11,9	Alto	10,1	Medio	10,4	Medio	10,6	Medio	11,4	Alto	12	Alto	12,25	B+
6	Oliveros Dávila Dayra	F	8	109,56	9,3	Medio	10,5	Medio	11,2	Alto	10,7	Medio	10,8	Medio	10,2	Medio	10,6	Medio	10,7	Medio	11,9	Medio	9,4	Medio	10,8	Medio	10,92	B1
7	Céspedes Díaz Yaneth	F	9	90,73	10,3	Medio	9,1	Medio	9,4	Medio	9	Bajo	8,9	Bajo	10,2	Medio	9,5	Medio	9	Bajo	9,4	Medio	10,9	Medio	10,8	Medio	10,44	A2
8	Santos Yara Carine	F	8	88,91	10,3	Medio	8,4	Bajo	9,9	Medio	9,6	Medio	8,9	Bajo	9,8	Medio	0	Bajo	10,2	Medio	9,8	Medio	8,8	Bajo	8,8	Bajo	9	A-
9	Castro Pérez Soraya	F	9	87,97	10,7	Medio	7,4	Bajo	9,9	Medio	10,2	Medio	6,5	Bajo	8,8	Bajo	9,5	Medio	9	Bajo	10,2	Medio	9,9	Medio	10,5	Medio	9,65	A1
10	Goyes Elvia Nelly	F	9	74,83	6,9	Bajo	0	Bajo	8,4	Bajo	7,6	Bajo	9,6	Medio	9,8	Medio	8,8	Bajo	9,6	Medio	9,8	Medio	6,9	Bajo	9,2	Medio	9,48	A1
11	Riversa Sipamocha Yedir	M	8	89,82	9,3	Medio	9,1	Medio	8,4	Bajo	9,6	Medio	8,9	Bajo	9,8	Medio	11	Alto	9,9	Medio	8,9	Bajo	9,9	Medio	10,8	Medio	10,64	B1
12	Sánchez Bernal Nubia	F	9	86,09	8,8	Bajo	9,1	Medio	7,7	Bajo	10,2	Medio	8,9	Bajo	9,8	Medio	9,5	Medio	10,9	Medio	7,7	Bajo	9,4	Medio	9,6	Medio	9,36	A-
13	Williamar Contreras Blanca	F	8	107,07	11,1	Alto	9,6	Medio	10,8	Medio	10,7	Medio	7,9	Bajo	11,1	Alto	10,6	Medio	10,4	Medio	11	Alto	9,9	Medio	10,2	Medio	9,82	A1
14	Escobar Mejia Yazmid	F	8	95,2	9,8	Medio	7,4	Bajo	10,3	Medio	10,7	Medio	11,3	Alto	9,3	Medio	10,6	Medio	10,2	Medio	8,9	Bajo	8,8	Bajo	10,2	Medio	11,21	B1
15	Bernal Robayo Dora	F	9	113,64	11,1	Alto	9,6	Medio	11,2	Alto	10,2	Medio	8,9	Bajo	10,6	Medio	11,5	Alto	11,2	Alto	11	Alto	11,4	Alto	11,5	Alto	10,54	A2
16	Vargas Capacho Diego	M	8	104,59	10,3	Medio	10,1	Medio	9,9	Medio	11,4	Alto	10,2	Medio	11,1	Alto	9,5	Medio	10,7	Medio	9,8	Medio	9,9	Medio	10,5	Medio	10,44	A2
17	Bautista Vergel Carmenza	F	8	113,64	11,5	Alto	10,5	Medio	11,2	Alto	12,1	Alto	10,8	Medio	10,6	Medio	9,5	Medio	10,4	Medio	10,6	Medio	10,9	Medio	10,2	Medio	10,44	B1
18	Santos Ortiz Carol	F	8	102,08	9,3	Medio	9,6	Medio	10,3	Medio	10,7	Medio	9,6	Medio	10,6	Medio	11	Alto	9,9	Medio	10,2	Medio	10,4	Medio	10,8	Medio	10,78	B1
19	Villalba Árias Elisa	F	9	97,8	9,3	Medio	10,1	Medio	9,4	Medio	10,2	Medio	8,9	Bajo	10,2	Medio	10,1	Medio	9,9	Medio	10,2	Medio	10,9	Medio	11,2	Alto	9,99	A1
20	García González Richard	M	9	92,55	10,7	Medio	8,4	Bajo	9,4	Medio	9,6	Medio	9,6	Medio	9,3	Medio	11,9	Alto	8,7	Bajo	8,9	Bajo	10,4	Medio	9,9	Medio	9,73	A1
21	Pulido Segura Yazmin	F	8	104,59	10,3	Medio	7,4	Bajo	11,2	Alto	10,2	Medio	10,2	Medio	10,6	Medio	11	Alto	10,4	Medio	10,6	Medio	9,9	Medio	9,6	Medio	9,48	A1
22	Castro Raga Angela	F	8	96,09	10,3	Medio	8,4	Bajo	9,9	Medio	10,7	Medio	9,6	Medio	11,1	Alto	10,6	Medio	8,3	Bajo	10,2	Medio	9,9	Medio	8,8	Bajo	10,06	A2
23	Girón Hernández Luz	F	8	96,09	10,7	Medio	8,4	Bajo	9,4	Medio	12,1	Alto	8,9	Bajo	9,3	Medio	9,5	Medio	9,6	Medio	9,4	Medio	11,4	Alto	9,2	Medio	9,56	A1
24	Salazar Narvaez Lisseth	F	9	98,65	8,8	Bajo	9,1	Medio	11,2	Alto	9,36	Medio	9,6	Medio	9,3	Medio	11,5	Alto	9,9	Medio	10,6	Medio	9,9	Medio	8,8	Bajo	9,56	A1
25	Saenz Chacon Lida	F	8	91,64	8,8	Bajo	8,4	Bajo	8,4	Bajo	9	Bajo	9,6	Medio	9,8	Medio	11,5	Alto	9,3	Medio	11,5	Alto	9,4	Medio	9,2	Medio	8,86	A-
					9,91		8,71		9,85		10,23		9,34		10,14		13,48		9,87		9,97		9,81		9,98		10,01	

No.	Nombre	Género	Semestre	Puntaje total	Interpretativa		Argumentativo		Propositiva	
					Puntaje	Nivel de Competencia	Puntaje	Nivel de Competencia	Puntaje	Nivel de Competencia
1	Parrado Muñoz Carlos Eduard	M	8	93,43	9	Medio	9,7	Medio	10	Medio
2	Pérez Suárez Ofelia	F	9	90,73	8,9	Bajo	8,9	Bajo	10,4	Medio
3	Lizarazo Olinto	M	8	83,16	8,1	Bajo	8,4	Bajo	10	Medio
4	Mártinez Roncancio Lina	F	8	95,2	10	Medio	8,9	Bajo	9,2	Medio
5	Páez Marin Pablo	M	9	116,96	11,5	Alto	11,2	Alto	11,6	Alto
6	Oliveros Dávila Dayra	F	8	109,56	11,6	Alto	9,7	Medio	10	Medio
7	Cépeda Díaz Yaneth	F	9	90,73	9,3	Medio	8,7	Bajo	9,6	Medio
8	Santos Yara Carine	F	8	88,91	8,8	Bajo	8,9	Bajo	10	Medio
9	Castro Pérez Soraya	F	9	87,97	8,1	Bajo	10,2	Medio	9,2	Medio
10	Goyes Elvia Nelly	F	9	74,83	7,8	Bajo	7,4	Bajo	8,7	Bajo
11	Riversa SipaMocha Yedir	M	8	89,82	9,2	Medio	9,2	Medio	8,7	Bajo
12	Sánchez Bernal Nubia	F	9	86,09	8,8	Bajo	9,2	Medio	8,2	Bajo
13	Willamizar Contreras Blanca	F	8	107,07	10,9	Medio	10	Medio	10,4	Medio
14	Escobar Mejia Yazmid	F	8	95,2	9,5	Medio	9,5	Medio	10	Medio
15	Bernal Robayo Dora	F	9	113,64	11,2	Alto	11,2	Alto	10,8	Medio
16	Vargas Capacho Diego	M	8	104,59	10,7	Medio	10	Medio	10	Medio
17	Bautista Vergel Carmenza	F	8	113,64	11,7	Alto	10,7	Medio	10	Medio
18	Santos Ortíz Carol	F	8	102,08	10	Medio	10,5	Medio	10	Medio
19	Villalba Árias Elisa	F	9	97,8	9,5	Medio	10,5	Medio	9,6	Medio
20	Garcia González Richard	M	9	92,55	8,9	Bajo	10	Medio	9,36	Medio
21	Pulido Segura Yazmin	F	8	104,59	10,2	Medio	10,2	Medio	11,2	Alto
22	Castro Raga Angela	F	8	96,09	10,3	Medio	8,9	Bajo	8,7	Bajo
23	Girón Hernández Luz	F	8	96,09	9,2	Medio	10	Medio	10,4	Medio
24	Salazar Narvaez Lisseth	F	9	98,65	9,3	Medio	10,5	Medio	10,4	Medio
25	Saenz Chacon Lida	F	8	91,64	9	Medio	9,2	Medio	10	Medio
					9,66		9,66		9,86	

ANEXO 7

EXAMEN DE ESTADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR											
SABER PRO 2011-2											
RESULTADOS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS											
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA											
GRUPO: CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS											
PROGRAMA CONTADURÍA PÚBLICA											
No.	Nombre	Género	Semestre	Comunicación Escrita		Inglés		Lectura Crítica		Racionamiento Cuantitativo	
				Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	Agudelo García Sandra Milena	F		10,6	5	9,8	A1	11,3	V	11,7	V
2	Ariza Alexander Arturo	M		9,5	4	9,2	A-	9,1	I	9,4	I
3	Béltran Forero Esward Rodrigo	M		11,5	6	12,3	B+	10,7	IV	9,7	II
4	Cardenas Lilliana Angelica	F		11,9	7	9,2	A-	12,1	V	10,5	IV
5	Cardenas de Quintero Maria Rosalba	F		9,5	4	8,5	A-	8,1	I	9,8	II
6	Cardenas Rocha Claudia Marcela	F		11,3	6	11,3	B1	11,3	V	10,2	III
7	Chitiva Forero Angelica	F		11,5	6	10	A1	10,5	IV	10,5	IV
8	Galvis Cardenas Martha Leonor	F		11,6	6	9,7	A1	10,3	III	9,1	I
9	González Bastidas Magda Lilliana	F		10,6	5	9,7	A1	10,5	IV	11,5	V
10	Gutierrez Perdomo Oskar Tony	M		10,5	5	14,4	B+	10,7	IV	12,8	V
11	Herrera Saldarriaga Maria Martha Lilia	F		10,4	5	9,1	A-	9,8	II	9,8	II
12	Jiménez Prada Rosalba	F		9,7	4	9,9	A1	10,7	IV	10	III
13	Londoño Dimaté Vivian Cristina	F		11,2	6	9,2	A-	11,2	V	11,7	V
14	López Díaz Diana Marcela	F		11,4	6	10,2	A2	10,8	IV	9,6	II
15	Mahecha Martinez Olga Yanira	F		10,9	5	10,8	B1	10,5	IV	11,1	V
16	Mateus Medina Sergio Andres	M		9,5	4	10,4	A2	10,8	IV	10,2	III
17	Mora Cruz Yarlyny Angelica	F		11,1	6	10,4	A2	10,6	IV	11,7	V
18	Niño Cristancho Vivian Adriana	F		9,9	4	10,8	B1	8,3	I	9,8	II
19	Ortega Rubio Adriana Marcela	F		11,5	6	10,3	A2	10,8	IV	10,4	III
20	Pachón Avila Sandra Carolina	F		11,9	6	10,1	A2	9,7	II	10,5	IV
21	Poveda Fino Catalina Mildreth	F		9,8	4	9,2	A-	9,6	II	9,8	II
22	Prieto Yeimmy Carolina	F		9,4	4	10,6	B1	10,8	IV	10,2	III
23	Puerta Poveda Ilan Patricia	F		11,2	6	9,9	A1	11,4	V	10,9	IV
24	Pulido Silva Luz Yolanda	F		10,9	5	9,2	A-	9,8	II	9,8	II
25	Raigosa Garzón Maritza Beht	F		10,1	4	9,5	A1	9,4	I	10,4	III
26	Ramire Garcia Maria Elcy	F		11,7	6	10,8	B1	10,7	IV	9,2	I
27	Sepulveda Gómez Diana Marcela	F		9,1	3	14,4	B+	11,8	V	11	V
28	Usma León Adriana María	F		11,4	6	10,5	A2	11,2	V	10	III
29	Villamil Garcia Luz Stella	F		8,4	3	10,8	B1	9,8	II	9,5	II
				10,62		10,35		10,42		10,37	

Quintil : Indica el quintil del Evaluado en el Grupo de Referencia

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
GRUPO: CIENCIAS ECONOMICAS Y ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA CONTADURÍA PÚBLICA

No.	Nombre	Género	Semestre	Módulo	Puntaje	Nivel	Quintil
1	Agudelo García Sandra Milena	F		Gestión de Proyecto	12,2		V
2	Ariza Alexander Arturo	M		Gestión de Proyecto	10,2		III
3	Béltran Forero Esward Rodrigo	M		Gestión de Proyecto	10,9		IV
4	Cardenas Liliana Angelica	F		Gestión de Proyecto	10,9		IV
5	Cardenas de Quintero Maria Rosalba	F		Gestión de Proyecto	10,9		IV
6	Cardenas Rocha Claudia Marcela	F		Gestión de Proyecto	9,5		III
7	Chitiva Forero Angelica	F		Gestión de Proyecto	10,9		IV
8	Galvis Cardenas Martha Leonor	F		Gestión de Proyecto	10,2		III
9	González Bastidas Magda Liliana	F		Gestión de Proyecto	9,9		III
10	Gutierrez Perdomo Oskar Tony	M		Gestión de Proyecto	12,2		V
11	Herrera Saldarriaga Maria Martha Lilia	F		Gestión de Proyecto	9,5		III
12	Jiménez Prada Rosalba	F		Gestión de Proyecto	10,5		III
13	Londoño Dimaté Vivian Cristina	F		Gestión de Proyecto	11,8		V
14	López Díaz Diana Marcela	F		Gestión de Proyecto	10,2		III
15	Mahecha Martinez Olga Yanira	F		Gestión de Proyecto	10,5		III
16	Mateus Medina Sergio Andres	M		Gestión de Proyecto	10,5		III
17	Mora Cruz Yarlyeny Angelica	F		Gestión de Proyecto	11,2		V
18	Niño Cristancho Vivian Adriana	F		Gestión de Proyecto	9,2		I
19	Ortega Rubio Adriana Marcela	F		Gestión de Proyecto	10,5		III
20	Pachón Avila Sandra Carolina	F		Gestión de Proyecto	8,2		I
21	Poveda Fino Catalina Mildreth	F		Gestión de Proyecto	9,5		III
22	Prieto Yeimmy Carolina	F		Gestión de Proyecto	11,8		V
23	Puerta Poveda Ilan Patricia	F		Gestión de Proyecto	11,2		V
24	Pulido Silva Luz Yolanda	F		Gestión de Proyecto	9,2		I
25	Raigosa Garzón Maritza Beht	F		Gestión de Proyecto	10,2		III
26	Ramire Garcia Maria Elcy	F		Gestión de Proyecto	11,5		V
27	Sepulveda Gómez Diana Marcela	F		Gestión de Proyecto	11,2		V
28	Usma León Adriana María	F		Gestión de Proyecto	12,2		V
29	Villamil Garcia Luz Stella	F		Gestión de Proyecto	9,2		I

10,55

Quintil: Indica el quintil del Evaluado en el Grupo de Referencia

ANEXO 8

EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SABER PRO SABANAS RESULTADOS GENÉRICOS

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD
GRUPO REFERENCIA: ADMINISTRACIÓN,

	EVALUADO	COMPETENCIAS CIUDADANAS			ESCRITURA			INGLÉS			LECTURA CRÍTICA			RAZONAMIENTO CUANTITATIVO		
		Puntaj e	Nivel	Quintil	Puntaj e	Nivel	Quintil	Puntaj e	Quintil	Nivel	Puntaj e	Nivel	Quintil	Puntaj e	Nivel	Quintil
1	ARANGO DUQUE ISABEL CRISTINA	9,8		II	9,5	4	II	9,4	A-	I	9		I	9,9		III
2	ARDILA RAMIREZ LILIA PATRICIA	10,4		III	10,3	5	III	10,3	A2	IV	10,7		IV	11,7		V
3	ARIZA ACOSTA YENNY MILENA	11,1		V	10,5	5	IV	9,7	A1	III	10,4		IV	10,7		IV
4	ARIZA PUENTE LUZ MARINA	9,3		I	8,7	3	I	8,4	A-	I	8,3		I	9,6		II
5	BARRETO BERNAL CAMILO	10,9		IV	11,4	6	V	10,3	A2	IV	10,7		IV	10,7		IV
6	BAUTISTA BARRIGA KAREN	9,4		II	9,3	4	I	9,9	A1	III	10,4		IV	10,1		III
7	BELTRAN MUÑOZ ANDRES FABIAN	11,4		V	11	5	V	11,9	B1	V	11,1		V	12,8		V
8	BENAVIDES CASTRO NANCY YANETH	11,1		V	12,4	7	V	10,4	A2	IV	11,6		V	10,2		IV
9	BERDUGO FLORIAN SANDY	10,9		IV	10,2	4	III	9,7	A1	III	9,9		III	9,9		III
10	BETANCURT MAYORCA MARIA AZUCENA	10,1		III	10,4	5	III	10,1	A2	IV	9,2		I	9,9		III
11	CABALLERO MARIN ANDREA	10,1		III	10,8	5	IV	10,3	A2	IV	8,8		I	10,4		IV
12	CACERES LUZ MERY	11,4		V	9,9	4	II	9,4	A-	I	10,4		IV	9,5		II
13	CALDERON BERNAL ELSA NUBIA	10,4		III	10,2	4	III	9,2	A-	I	10,2		III	10,4		IV
14	CAMACHO ABAUNZA NIDIA	11,4		V	11,4	6	V	9,6	A1	II	10,5		IV	10,9		V
15	CAMACHO BUITRAGO BARBARA	11,7		V	11	5	V	10,4	A2	IV	10,7		IV	11		V
16	CAMPO CABIATIVA CONSTANZA	9,5		II	10,6	5	IV	8,8	A-	I	9,7		II	9,5		II
17	CHOCONTA UMBARILA GABRIEL	11,7		V	11,2	6	V	10,2	A2	IV	10,7		IV	10,9		V
18	CORREDOR QUINTANA ELIANA CATHERIN	11,4		V	9,1	3	I	10,3	A2	IV	10,9		V	9,8		II
19	CUBILLOS MARIA ISABEL	10,1		III	8,9	3	I	9,5	A1	II	10,4		IV	9,3		I
20	CUELLAR MARIA ALEJANDRA	11,4		V	10,3	5	III	9,5	A1	II	10,7		IV	11,9		V
21	DOMINGUEZ TOBON JESSICA	9,4		II	10,2	4	III	9	A-	I	9,5		II	9,3		I
22	DORADO PEREZ CINDY	11,1		V	11,2	6	V	10	A1	III	11,3		V	10,1		V
23	DUQUE RAMIREZ DIOMEDES	10,9		IV	10,9	5	IV	11,5	B1	V	10,7		IV	10,5		IV
24	FRANCO REYES YEIMMY	9,4		II	9,1	3	I	9,6	A1	II	9,4		II	8,7		I
25	GARZON JARAMILLO GLORIA MARITZA	10,7		IV	10	4	III	9,6	A1	III	10,5		IV	9,8		II
26	GIL PARRA SANDRA PATRICIA	10,1		III	9,8	3	I	9,9	A1	III	9,5		II	10,7		IV
27	GONZALEZ BELTRAN ALBERTO	10,9		IV	10,8	5	IV	9	A-	I	10,9		V	8,9		I
28	GRIMALDO LOZANO LEIDY CARINA	10,2		III	10,3	5	III	9,4	A-	I	10		III	10,4		IV
29	GUTIERREZ ZARABANDA ALEC Y	10,4		III	9	3	I	9,6	A1	II	9,2		I	9,9		III
30	HERNANDEZ CASTRO GLORIA ELCIRA	10,9		IV	11,4	6	V	10,5	A2	IV	10,7		IV	11		V
31	HERNANDEZ RINCON DIANA ALEXANDRA	10,7		IV	11,7	6	V	9,4	A-	I	10,5		IV	10,2		V
32	HERNANDEZ SUAREZ SANDRA MILENA	9		I	9,3	4	I	9,2	A-	I	8,3		I	8,9		I
33	HERRERA GUALTERO NANCY PATRICIA	10,1		III	8,6	3	I	9,6	A1	II	8,3		I	8,5		I
34	HUERTAS FORERO SONIA	10,9		IV	10,3	5	III	10,3	A2	IV	9,7		II	9,6		II
35	JIMENEZ PEÑA DIANA IVONNE	10,9		IV	10,6	5	IV	10,5	A2	IV	9,9		III	11		V
36	LEON PRADA ROSA AMELIA	10,7		IV	9,6	4	II	9,9	A1	III	10,4		IV	10,4		IV
37	LEOTTALU RICARDO KATIA ISABEL	9		I	10,8	5	IV	8,8	A-	I	9,4		II	10,1		III
38	LOZANO ROSAS DIANA KATHELLYNE	10,4		III	11,9	7	V	12,3	B+	V	10,7		IV	11		V
39	MACIAS JORGE CLAUDIA ISABEL	10,5		IV	9,4	4	I	9,7	A1	III	9,7		II	9,8		II
40	MALDONADO PENAGOS MARIA ISABEL	10,1		III	10,2	4	III	9,4	A-	I	9,9		III	10,5		IV
41	MARTINEZ CARO ADRIANA	10,7		IV	9,7	4	II	11,5	B1	V	10		III	10		V
42	MEDEZ FLOREZ SONIA ISABEL	9,8		II	12	7	V	10,3	A2	IV	9,9		III	10,1		III
43	MELO BALLESTEROS ZULAY	9,4		II	7,2	1	I	9	A-	I	9,5		II	9,8		II
44	MOJICA RUIZ GERMAN	11,4		V	10,1	4	III	9,6	A1	II	11,3		V	11,7		V
45	MONTANEZ HERRERA SANDRA MILENA	8,9		I	10,5	5	IV	10	A1	III	9,7		II	10,1		III
46	MUNERA TOBON BLANCA INES	9,5		II	12,1	7	V	10,1	A2	IV	9,9		III	10,2		IV
47	NARANJO CRISTANCHO JHON HENRY	9,3		I	9,6	4	II	8,6	A1	II	10,2		III	9,6		II
48	CLARTE HURTADO LUZ NIDIRY	9,5		II	9,3	3	I	9,6	A1	II	9,7		II	10,9		V
49	ORDONEZ DIAZ NOHORA	11,1		V	11,9	7	V	10,3	A2	IV	10,9		V	9,9		III
50	OSPINA RAMIREZ SANDRA YULEDY	10,4		III	9,3	4	I	10	A1	III	11,6		V	10,5		IV
51	PERDOMO SEGURA JOHANNA	9,6		II	11,4	6	V	9,7	A1	III	9,5		II	10,9		V
52	PESCANINO MIREYA	8,7		I	9,1	3	I	10	A1	III	9,4		II	9,5		II
53	PINTO DELGADO INGRID	9,3		I	9,7	4	II	9,2	A-	I	9,5		II	10,4		IV
54	PRADA BAUTISTA STELLA	9,8		II	10,6	5	IV	11,5	B1	V	9,7		II	9,1		I
55	PRIETO RINCON HENRY	10,9		IV	9,7	4	II	9,9	A1	III	9,9		III	9,3		I
56	RAMIREZ ESPINOSA EDILSON DAVID	10,7		IV	11,4	6	V	10,9	B1	V	11,3		V	11,9		V
57	RAMIREZ FUGUENIE CLAUDIA REBECA	11,1		V	10,9	5	IV	9,7	A1	III	10,7		IV	10,7		IV
58	RODRIGUEZ CARDOZO DIANA A	9,6		II	9,1	3	I	9,4	A-	I	9,7		II	10,1		III
59	ROZO ALMONACID LUIS HERNEY	10,7		IV	10,6	5	IV	10,2	A2	IV	10,7		IV	9,9		III
60	SANCHEZ ALBA MARIA CONSTANZA	9,6		II	12,8	8	V	11,7	B1	V	9,9		III	9,8		II
61	SEGURA MEDINA LILIANA	10,9		IV	9,9	4	II	10,3	A2	IV	10,9		V	10,1		III
62	SOLER TAUATIVA MARTHA	9,6		II	10,7	5	IV	9,2	A-	I	9		I	9,5		II
63	TOCORRA PALOMINO PEDRO ALEXANDER	11,1		V	9,3	3	I	10	A1	III	10,9		V	10,4		IV
64	VARGAS DUARTE LINA YOHANNA	10,9		IV	10,7	5	IV	12,3	B+	V	10,7		IV	10,7		IV
65	VARGAS FERNANDEZ MARYI PAOLA	10,5		IV	10,4	5	III	9,4	A-	I	10,7		IV	10,2		IV
66	VASQUEZ CASTRO JORGE ALFONSO	9,3		I	10	4	III	10,5	A2	IV	10,2		III	10,7		IV
67	VEGA VASQUEZ ADRIANA YOHANA	10,7		IV	10,2	4	III	10,4	A2	IV	10,4		IV	10,9		V
68	ZEA TORRES ALBA MILENA	10,4		III	11,3	6	V	11,7	B1	V	11,3		V	11		V
		10,34			10,3			10,01			10,15			10,25		

ANEXO 9

EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SABER PRO 2012-1

**INSTITUCIÓN:
GRUPO
REFERENCIA:**

**UNIVERSIDAD
ADMINISTRACIÓN
CONTADURÍA Y**

**SABANAS RESULTADOS ESPECÍFICOS
MUNICIPIO:
PROGRAMA ACADÉMICO:** BOGOTÁ D.C.
CONTADURÍA PÚBLICA

MÓDULO	EV ALUADO	Puntosje	Nivel	Quintil
GESTIÓN DE PROYECTOS	ARANGO DUQUE ISABEL CRISTINA	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	ARDILA RAMIREZ LILIA PATRICIA	12,2		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	ARIZA ACOSTA YENNY MILENA	11,9		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	ARIZA PUENTE LUZ MARINA	8,4		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	BARRITO BERNAL CAMILO	11,1		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	BAUTISTA BARRIGA KAREN	9,5		II
GESTIÓN DE PROYECTOS	BELTRAN MUÑOZ ANDRES FABIAN	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	BENAVIDES CASTRO NANCY YANETH	12,8		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	BERDUGO FLORIAN SANDY	10,6		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	BETANCURT MAYORCA MARIA AZUCENA	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	CABALLERO MARIN ANDREA	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	CACERES LUZ MERY	10,3		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	CALDERON BERNAL ELSA NUBIA	11,1		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	CAMACHO ABAUNZA NIDIA	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	CAMACHO BUITRAGO BARBARA	12,2		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	CAMPO CABATIVA CRISTIANZA	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	CHOCONTA UMBARILA GABRIEL	11,4		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	CORREDOR QUINTANA ELIANA CATHERIN	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	CUBILLOS MARIA ISABEL	9,2		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	CUELLAR MARIA ALEJANDRA	10,6		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	DOMINGUEZ TOBON JESSICA	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	DORADO PEREZ GINDY	11,4		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	DUQUE RAMIREZ DIOMEDES	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	FRANCO REYES YEIMMY	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	GARZON JARAMILLO GLORIA MARITZA	12,5		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	GIL PARRA SANDRA PATRICIA	10,6		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	GONZALEZ BELTRAN ALBERTO	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	GRIMALDO LOZANO LEIDY CARINA	11,4		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	GUTIERREZ ZARABANDA ALECY	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	HERNANDEZ CASTRO GLORIA ELCIRA	11,1		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	HERNANDEZ RINCON DIANA ALEXANDRA	11,1		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	HERNANDEZ SUAREZ SANDRA MILENA	8,7		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	HERRERA GUALTERO NANCY PATRICIA	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	HUERTAS FORERO SONIA	9,2		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	JIMENEZ PEÑA DIANA IVONNE	11,9		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	LEON PRADA ROSA AMELIA	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	LEOTTAU RICARDO KATIA ISABEL	8,2		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	LOZANO ROSAS DIANA KATHELLYNE	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	MACIAS JORGE CLAUDIA ISABEL	10,3		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	MALDONADO PENAGOS MARIA ISABEL	10,6		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	MARTINEZ CARO ADRIANA	11,4		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	MEDEZ FLOREZ SONIA ISABEL	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	MELO BALLESTEROS ZULAY	10,3		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	MOJICA RUIZ GERMAN	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	MONTANEZ HERRERA SANDRA MILENA	9,2		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	MUNERA TOBON BLANCAINES	9,8		II
GESTIÓN DE PROYECTOS	NARANJO CRISTIANCHO JHON HENRY	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	OLARTE HURTADO LUZ NIDIRY	10		III
GESTIÓN DE PROYECTOS	ORDONEZ DIAZ NOHORA	10,6		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	OSORINA RAMIREZ SANDRA YULEDY	9,8		II
GESTIÓN DE PROYECTOS	PERDOMO SEGURA JOHANNA	9,2		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	PESCA NIÑO MREYA	9,5		II
GESTIÓN DE PROYECTOS	PINTO DELGADO INGRID	8,7		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	PRADA BAUTISTA STELLA	9,8		II
GESTIÓN DE PROYECTOS	FRIETO RINCON HENRY	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	RAMIREZ ESPINOSA EDILSON DAVID	11,4		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	RAMIREZ FUQUENE CLAUDIA REBECA	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	RODRIGUEZ CARDOZO DIANA A	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	ROZO ALMONACID LUIS HERNEY	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	SANCHEZ ALBA MARIA CONSTANZA	11,1		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	SEGURA MEDINA LILIANA	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	SOLER TAUTIVA MARTHA	9,2		I
GESTIÓN DE PROYECTOS	TOCORA PALOMINO PEDRO ALEXANDER	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	VARGAS DUARTE LINA YOHANNA	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	VARGAS FERNANDEZ MARYI PAOLA	10,9		IV
GESTIÓN DE PROYECTOS	VASQUEZ CASTRO JORGE ALFONSO	11,1		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	VEGA VASQUEZ ADRIANA YOHANA	11,7		V
GESTIÓN DE PROYECTOS	ZEA TORRES ALBA MILENA	10,9		IV

Nivel : Nivel de Desempeño

Quintil Indica el quintil del Evaluado en el Grupo de Referencia

10.66

ANEXO 10

ECAES	2007	2008	2009	2010-1	2010-2	2011-1
Matemáticas y estadística	9,38	9,5	9,54	9,85	10,27	9,91
Economía	9,95	10,58	9,97	9,82	9,74	8,71
Administración y Organizaciones	9,61	10,98	10,08	10,33	10,55	9,85
Jurídico	9,85	10,73	9,89	10,23	11,13	10,23
Información	9,62	10,55	10,11	9,74	9,87	9,34
Comunicación y Humanidades	9,22	9,85	9,95	10,21	10,52	10,14
Fundamentos Contables	8,98	10,25	9,96	10,15	9,91	13,48
Contabilidad y Finanzas	10,33	10,53	9,87	9,73	10,32	9,87
Control	9,3	10,60	10,16	10,23	10,45	9,97
Regulación	9,28	10,40	9,86	10,57	10,01	9,81
Comprensión Lectora	10,08	10,08	9,93	10,17	10,65	9,98
Inglés	9,75	10,32	9,92	10,03	10,11	10,21
Interpretativa	9,23	9,50	10,05	10,28	10,12	9,66
Argumentativo	9,32	1,58	9,75	10,1	9,91	9,66
Propositiva	9,85	10,98	10,06	9,92	10,57	9,86
	92.38	107,20	99,1	97.3	94.2	101.22

ANEXO 11

PROMEDIO NACIONAL POR COMPONENTE				
Tabla No.4				
	PNP - 2008	PNP - 2009	PNP - 2010-1	PNP – 2011
MATEMATICAS Y ESTADISTICAS	9.90	9,9	9,8	9,79
ECONOMIA	9.90	9,7	9,02	9,39
ADMINISTRACION Y ORGANIZACIONES	10.10	9,8	10,4	9,68
JURIDICO	10.10	9,5	10,19	9,49
INFORMACION	9.80	9,6	9,3	9,39
COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES	9.90	9,7	9,2	9,49
FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE CONTABILID	9.90	9,68	9,7	9,68
CONTABILIDAD Y FINANZAS	9.80	9,42	9,8	9,97
CONTROL	10.00	9,5	10,3	9,78
REGULACION	10.00	9,6	9,73	9,39
COMPRESION LECTORA	10.20	9,69	10,13	9,29
INGLES	9.70	11,06	9,82	9,49
INTERPRETATIVA	0.00	0.00	9,37	9,48
ARGUMENTATIVA	0.00	0.00	9,64	9,49
PROPOSITIVA	0.00	0.00	9,42	9,7
		9,76	9,72	9,57

Correlaciones no para métricas

			Expresión	COMUNICACION ESCRITA	Humanidades	Derecho	Promedio comunicación
Rho de Spearman	Expresión	Coeficiente de correlación	1,000	,120	,419(*)	,283	,605(**)
		Sig. (bilateral)	.	,535	,024	,137	,001
		N	29	29	29	29	29
	COMUNICACION ESCRITA	Coeficiente de correlación	,120	1,000	,207	,081	,233
		Sig. (bilateral)	,535	.	,281	,675	,223
		N	29	29	29	29	29
	Humanidades	Coeficiente de correlación	,419(*)	,207	1,000	,412(*)	,834(**)
		Sig. (bilateral)	,024	,281	.	,026	,000
		N	29	29	29	29	29
	Derecho	Coeficiente de correlación	,283	,081	,412(*)	1,000	,782(**)
		Sig. (bilateral)	,137	,675	,026	.	,000
		N	29	29	29	29	29
	Promedio comunicación	Coeficiente de correlación	,605(**)	,233	,834(**)	,782(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	,223	,000	,000	.
		N	29	29	29	29	29

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no para métricas

Correlaciones

			LECTURA CRITICA	Metodología	Ética	Revisoría Fiscal	Promedio lectura crítica
Rho de Spearman	LECTURA CRITICA	Coeficiente de correlación	1,000	-,038	,323	,289	,251
		Sig. (bilateral)	.	,846	,088	,129	,188
		N	29	29	29	29	29
	Metodología	Coeficiente de correlación	-,038	1,000	,198	,149	,672(**)
		Sig. (bilateral)	,846	.	,302	,441	,000
		N	29	29	29	29	29
	Ética	Coeficiente de correlación	,323	,198	1,000	,204	,686(**)
		Sig. (bilateral)	,088	,302	.	,287	,000
		N	29	29	29	29	29
	Revisoría Fiscal	Coeficiente de correlación	,289	,149	,204	1,000	,585(**)
		Sig. (bilateral)	,129	,441	,287	.	,001
		N	29	29	29	29	29
	Promedio lectura crítica	Coeficiente de correlación	,251	,672(**)	,686(**)	,585(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,188	,000	,000	,001	.
		N	29	29	29	29	29

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no para métricas

Notas

Correlaciones

			RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Matemática	Costos	Análisis financiero	Promedio razonamiento cuantitativo
Rho de Spearman	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Coeficiente de correlación	1,000	,262	,036	-,055	,072
		Sig. (bilateral)	.	,170	,851	,776	,711
		N	29	29	29	29	29
	Matemática	Coeficiente de correlación	,262	1,000	,098	,291	,642(**)
		Sig. (bilateral)	,170	.	,614	,126	,000
		N	29	29	29	29	29
	Costos	Coeficiente de correlación	,036	,098	1,000	,120	,588(**)
		Sig. (bilateral)	,851	,614	.	,536	,001
		N	29	29	29	29	29
	Análisis financiero	Coeficiente de correlación	-,055	,291	,120	1,000	,695(**)
		Sig. (bilateral)	,776	,126	,536	.	,000

	N	29	29	29	29	29
Promedio razonamiento cuantitativo	Coeficiente de correlación	,072	,642(**)	,588(**)	,695(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,711	,000	,001	,000	.
	N	29	29	29	29	29

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no para métricas

			COMUNICACION ESCRITA	LECTURA CRITICA	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Promedio acumulado
Rho de Spearman	COMUNICACION ESCRITA	Coeficiente de correlación	1,000	,270	,043	,222
		Sig. (bilateral)	.	,156	,825	,247
		N	29	29	29	29
	LECTURA CRITICA	Coeficiente de correlación	,270	1,000	,421(*)	,393(*)
		Sig. (bilateral)	,156	.	,023	,035
		N	29	29	29	29
	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Coeficiente de correlación	,043	,421(*)	1,000	,068
		Sig. (bilateral)	,825	,023	.	,727
		N	29	29	29	29
Promedio acumulado		Coeficiente de correlación	,222	,393(*)	,068	1,000
		Sig. (bilateral)	,247	,035	,727	.
		N	29	29	29	29

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones no para métricas

Correlaciones

Género				COMUNICACION ESCRITA	LECTURA CRITICA	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Promedio acumulado
Femenino	Rho de Spearman	COMUNICACION ESCRITA	Coeficiente de correlación	1,000	,286	,053	,234
			Sig. (bilateral)	.	,165	,800	,260
			N	25	25	25	25
		LECTURA CRITICA	Coeficiente de correlación	,286	1,000	,435(*)	,454(*)
			Sig. (bilateral)	,165	.	,030	,022
			N	25	25	25	25
	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Coeficiente de correlación	,053	,435(*)	1,000	,128	
		Sig. (bilateral)	,800	,030	.	,542	
		N	25	25	25	25	
	Promedio acumulado	Coeficiente de correlación	,234	,454(*)	,128	1,000	
		Sig. (bilateral)	,260	,022	,542	.	
		N	25	25	25	25	
Masculino	Rho de Spearman	COMUNICACION ESCRITA	Coeficiente de correlación	1,000	,000	,211	1,000(**)
			Sig. (bilateral)	.	1,000	,789	.
			N	4	4	4	4

LECTURA CRITICA	Coeficiente de correlación	,000	1,000	,632	,000
	Sig. (bilateral)	1,000	.	,368	1,000
	N	4	4	4	4
RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Coeficiente de correlación	,211	,632	1,000	,211
	Sig. (bilateral)	,789	,368	.	,789
	N	4	4	4	4
Promedio acumulado	Coeficiente de correlación	1,000(**)	,000	,211	1,000
	Sig. (bilateral)	.	1,000	,789	.
	N	4	4	4	4

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

/MISSING=PAIRWISE .

Correlaciones no para métricas

Correlaciones

Género					COMUNICACION ESCRITA	Expresión	Humanidades	Derecho	Promedio comunicación
Femenino	Rho de Spearman	COMUNICACION ESCRITA	Coefficiente de correlación	de	1,000	,044	,212	,132	,208
			Sig. (bilateral)		.	,834	,309	,529	,319
			N		25	25	25	25	25
		Expresión	Coefficiente de correlación	de	,044	1,000	,412(*)	,303	,588(**)
			Sig. (bilateral)		,834	.	,040	,140	,002
			N		25	25	25	25	25
		Humanidades	Coefficiente de correlación	de	,212	,412(*)	1,000	,428(*)	,851(**)
			Sig. (bilateral)		,309	,040	.	,033	,000
			N		25	25	25	25	25
		Derecho	Coefficiente de correlación	de	,132	,303	,428(*)	1,000	,781(**)
			Sig. (bilateral)		,529	,140	,033	.	,000
			N		25	25	25	25	25
Promedio comunicación	Coefficiente de correlación	de	,208	,588(**)	,851(**)	,781(**)	1,000		
	Sig. (bilateral)		,319	,002	,000	,000	.		
	N		25	25	25	25	25		
Masculino	Rho de Spearman	COMUNICACION ESCRITA	Coefficiente de correlación	de	1,000	,889	,544	,500	,738

	Sig. (bilateral)	.	,111	,456	,500	,262
	N	4	4	4	4	4
Expresión	Coeficiente de correlación	,889	1,000	,816	,500	,949
	Sig. (bilateral)	,111	.	,184	,500	,051
	N	4	4	4	4	4
Humanidades	Coeficiente de correlación	,544	,816	1,000	,000	,775
	Sig. (bilateral)	,456	,184	.	1,000	,225
	N	4	4	4	4	4
Derecho	Coeficiente de correlación	,500	,500	,000	1,000	,632
	Sig. (bilateral)	,500	,500	1,000	.	,368
	N	4	4	4	4	4
Promedio comunicación	Coeficiente de correlación	,738	,949	,775	,632	1,000
	Sig. (bilateral)	,262	,051	,225	,368	.
	N	4	4	4	4	4

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

/VARIABLES=LECT Metodología Ética Revisoría Matlec

Correlaciones no para métricas

Correlaciones

Género				LECTURA CRITICA	Metodología	Ética	Revisoría Fiscal	Promedio lectura crítica
Femenino	Rho de Spearman	LECTURA CRITICA	Coeficiente de correlación	1,000	-,074	,348	,276	,194
			Sig. (bilateral)	.	,727	,088	,182	,352
			N	25	25	25	25	25
		Metodología	Coeficiente de correlación	-,074	1,000	,167	,166	,698(**)
			Sig. (bilateral)	,727	.	,425	,427	,000
			N	25	25	25	25	25
		Ética	Coeficiente de correlación	,348	,167	1,000	,215	,621(**)
			Sig. (bilateral)	,088	,425	.	,302	,001
			N	25	25	25	25	25
		Revisoría Fiscal	Coeficiente de correlación	,276	,166	,215	1,000	,611(**)
			Sig. (bilateral)	,182	,427	,302	.	,001
			N	25	25	25	25	25
		Promedio lectura crítica	Coeficiente de correlación	,194	,698(**)	,621(**)	,611(**)	1,000
			Sig. (bilateral)	,352	,000	,001	,001	.
N	25		25	25	25	25		
Masculino	Rho de Spearman	LECTURA CRITICA	Coeficiente de correlación	1,000	,632	,500	,316	,632

	Sig. (bilateral)	.	,368	,500	,684	,368
	N	4	4	4	4	4
Metodología	Coefficiente de correlación	,632	1,000	-,105	,400	,200
	Sig. (bilateral)	,368	.	,895	,600	,800
	N	4	4	4	4	4
Ética	Coefficiente de correlación	,500	-,105	1,000	,632	,949
	Sig. (bilateral)	,500	,895	.	,368	,051
	N	4	4	4	4	4
Revisoría Fiscal	Coefficiente de correlación	,316	,400	,632	1,000	,800
	Sig. (bilateral)	,684	,600	,368	.	,200
	N	4	4	4	4	4
Promedio lectura crítica	Coefficiente de correlación	,632	,200	,949	,800	1,000
	Sig. (bilateral)	,368	,800	,051	,200	.
	N	4	4	4	4	4

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

NONPAR CORR

Correlaciones no para métricas

Correlaciones

Género				RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Matemática	Costos	Análisis financiero	Promedio razonamiento cuantitativo
Femenino	Rho de Spearman	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Coeficiente de correlación	1,000	,293	,220	,098	,228
			Sig. (bilateral)	.	,155	,291	,641	,272
			N	25	25	25	25	25
		Matemática	Coeficiente de correlación	,293	1,000	,158	,332	,723(**)
			Sig. (bilateral)	,155	.	,451	,105	,000
			N	25	25	25	25	25
		Costos	Coeficiente de correlación	,220	,158	1,000	,072	,553(**)
			Sig. (bilateral)	,291	,451	.	,731	,004
			N	25	25	25	25	25
		Análisis financiero	Coeficiente de correlación	,098	,332	,072	1,000	,679(**)
			Sig. (bilateral)	,641	,105	,731	.	,000

			N	25	25	25	25	25
		Promedio razonamiento cuantitativo	Coeficiente de correlación	,228	,723(**)	,553(**)	,679(**)	1,000
			Sig. (bilateral)	,272	,000	,004	,000	.
			N	25	25	25	25	25
Masculino	Rho de Spearman	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	Coeficiente de correlación	1,000	-,211	-,738	-,632	-,949
			Sig. (bilateral)	.	,789	,262	,368	,051
		Matemática	Coeficiente de correlación	-,211	1,000	-,389	-,333	-,056
			Sig. (bilateral)	,789	.	,611	,667	,944
		Costos	Coeficiente de correlación	-,738	-,389	1,000	,500	,778
			Sig. (bilateral)	,262	,611	.	,500	,222
		Análisis financiero	Coeficiente de correlación	-,632	-,333	,500	1,000	,833
			Sig. (bilateral)	,368	,667	,500	.	,167
		Promedio razonamiento cuantitativo	Coeficiente de correlación	-,949	-,056	,778	,833	1,000
			Sig. (bilateral)	,051	,944	,222	,167	.
			N	4	4	4	4	4

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Frecuencias

Estadísticos

Género	Género	Semestre
--------	--------	----------

Femenino	N	Válidos	25	25
		Perdidos	0	0
Masculino	N	Válidos	4	4
		Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

Semestre

Género			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	Válidos	1,00	10	40,0	40,0	40,0
		2,00	15	60,0	60,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Masculino	Válidos	1,00	1	25,0	25,0	25,0
		2,00	3	75,0	75,0	100,0
		Total	4	100,0	100,0	