

CUADERNILLO DE
ESPECIFICACIONES
PRUEBA DE VALOR
AGREGADO DE LOS
APRENDIZAJES - **UNIMINUTO**
GENÉRICAS



**Corporación Universitaria Minuto
de Dios - UNIMINUTO**

Presidente Consejo de Fundadores
Padre Diego Jaramillo Cuartas

Rector General
Padre Harold de Jesús Castilla Devoz

Vicerrectora General Académica
Marelen Castillo Torres

**Directora General de Docencia
y Desarrollo Curricular**
Luz Nelly Romero Agudelo

Directora General de Publicaciones
Rocío del Pilar Montoya Chacón

Elaborado por:

Subdirectora General de Evaluación Educativa
Jenny Quirama Salamanca

Coordinadora General de Evaluación Educativa
Claudia Yineth Castro

Diseño y Diagramación
Sandra Milena Rodríguez Ríos

© Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO
Carrera 73A No. 81B - 70
Tel. + 57(1) 291 6520 Ext. 6012
Bogotá D.C. - Colombia
2019

PRUEBAS UNIMINUTO

UNIMINUTO



CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| Presentación | 7 |
| 1 ¿Cuáles son los objetivos de la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO? | 11 |
| 2 ¿A quiénes va dirigida la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO? | 11 |
| 3 ¿Para qué evaluar la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO? | 12 |
| 4 Estructura de la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO | 12 |
| 4.1. Tipo de preguntas | 13 |
| 4.2. Materiales de las pruebas | 13 |
| 4.3. Momentos en la aplicación de la prueba | 14 |
| 4.4. Entrega de resultados | 14 |
| 5 Definición de competencias genéricas en UNIMINUTO | 15 |
| 5.1. ¿Por qué son importantes las competencias genéricas en educación superior? | 15 |
| 5.2. ¿Qué son las competencias genéricas? | 16 |
| 5.3. La evaluación de las competencias genéricas | 17 |
| 5.4. Competencias genéricas evaluadas en UNIMINUTO | 18 |
| 5.4.1. Lectura Crítica | 18 |
| 5.4.2. Razonamiento cuantitativo | 22 |
| 5.4.3. Competencias Ciudadanas | 27 |
| 5.4.4. Inglés | 30 |
| Referencias bibliográficas | 35 |




PRESENTACIÓN

Cuando se habla de evaluación es importante tener en cuenta que ella es inherente a cualquier actividad humana puesto que de manera continua se necesita información acerca de la forma como se llevan a cabo diferentes tipos de tareas. Estas prácticas evaluativas, de acuerdo a las posturas teóricas y propósitos que persigue, pueden tener la finalidad de vigilar, regular, acreditar u optimizar las dinámicas que están en curso. Desde este punto de vista la evaluación puede ser utilizada para comprobar, medir, emitir juicios, comprobar, entre otros propósitos (Stufflebeam & Shinkfield, 2011).

A partir de esta perspectiva, la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO desde la Vicerrectoría General Académica ha logrado dar un lugar preponderante a la evaluación de los aprendizajes, a través de la puesta en marcha del proyecto “Medición de Valor Agregado”, cuyo propósito es contribuir a la reflexión y toma asertiva de decisiones con el fin de asegurar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. La medición del valor agregado en UNIMINUTO, es además un factor importante, en la medida en que se requiere verificar el logro del cumplimiento de su promesa de valor denominada “Educación de Calidad al alcance de todos” siendo esta una apuesta significativa de inclusión educativa en el escenario de la educación superior en Colombia.

Esta medición del valor agregado tiene un referente muy importante en las pruebas estandarizadas del ICFES en diferentes niveles educativos, aplicadas con el fin de establecer a nivel nacional la calidad de todo el sistema educativo. En particular, los estudiantes que terminan la educación media son evaluados en competencias genéricas utilizando las pruebas SABER 11° y así mismo esta evaluación es utilizada por algunas instituciones para seleccionar a sus estudiantes.



De otro lado, al terminar la educación superior a nivel de pregrado los estudiantes son evaluados en las mismas competencias utilizando un instrumento denominado SABER PRO, pero, ¿qué sucede entre el momento en que se ingresa a la educación superior y se egresa? realmente ¿estamos aportando a la transformación del ser humano que opta por cristalizar su proyecto de vida en nuestra institución?

En este sentido, el propósito de UNIMINUTO radica en medir el valor agregado o “efecto escuela” a nivel de pregrado, entendido como la incidencia de aquellas acciones o estrategias de enseñanza- aprendizaje que en conjunto son puestas en marcha a través de nuestros currículos y que contribuyen al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El modelo de medición de valor agregado tomará como insumo las evaluaciones Saber 11° y las pruebas SABER PRO, pero más allá de estas pruebas, es importante revisar el proceso de los estudiantes a lo largo de su permanencia en nuestra institución, es por esto que se han constituido las pruebas en competencias genéricas UNIMINUTO que serán aplicadas a los estudiantes de primer (I), Tercer (III), quinto (V), séptimo (VII) y noveno (IX) semestres, a fin de medir el grado de transformación del estudiante a lo largo de su proceso formativo

El presente cuadernillo está dirigido a directivos, profesores, coordinadores y en general a todos aquellos que hacen parte de la institución y que desde su quehacer ponen en marcha los proyectos educativos presenciales, distancia y virtuales de UNIMINUTO. Aquí se encuentran los pilares que enmarcan las pruebas genéricas a evaluarse dentro de la institución.

En la primera parte de este documento, se abordan las características fundamentales de las pruebas genéricas UNIMINUTO, sus objetivos, estructura, población a evaluar, tipos de preguntas y jornadas de aplicación. Y en una segunda parte, se describen cada uno de los módulos genéricos junto con la definición de sus constructos, sus competencias, y en general su estructura.

A partir de este ejercicio iniciaremos el camino hacia la construcción de una cultura” de” y “para” la evaluación en UNIMINUTO.



**Cuadernillo de
especificaciones
prueba de valor
agregado de los
aprendizajes**

UNIMINUTO

Genéricas

1 ¿Cuáles son los objetivos de la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO?



Como se mencionó en la presentación de este cuadernillo, uno de los objetivos centrales de estas pruebas de competencias genéricas, está en comprobar su grado de desarrollo en los estudiantes de UNIMINUTO y así, realizar mediciones en puntos intermedios que nos puedan dar información acerca del valor agregado en cumplimiento con nuestra promesa de valor, declarada en cada uno de los perfiles profesionales de los programas que ingresan a este proceso.

2 ¿A quiénes va dirigida la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO?



Las pruebas de competencias genéricas UNIMINUTO están dirigidas a estudiantes de primero (I), tercero (III), quinto (V), séptimo (VII) y noveno (IX) semestres de todos los programas académicos. En una primera fase estas pruebas serán aplicarán en las Vicerrectorías de: Bogotá Sede Principal, Bogotá Sur, Cundinamarca, Sur Occidente, Antioquía-Choco y UNIMINUTO Virtual y Distancia, en los programas de Comunicación Social, Administración de Empresas, Administración en Seguridad y Salud para el Trabajo, Ingeniería Industrial (Sur Occidente), Contaduría Pública (Sur Occidente) y Licenciatura en Educación Física de estas sedes.

Para el caso de los estudiantes de primer semestre se aplicará a quienes hayan ingresado al sistema UNIMINUTO, para los de tercer semestre, quienes hayan cursado por lo menos el 25% de sus planes de estudio, para los de quinto semestre por los menos el 50%, para los de séptimo semestre el 75% y finalmente los de noveno semestre por lo menos el 90%.

3 ¿Para qué evaluar la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO?

El vertiginoso avance en la tecnología, los cambios a nivel social y económico, las nuevas y diferentes formas de comunicación que hoy en día nos envuelven, hacen que las competencias genéricas se conviertan en desarrollos necesarios en todas las profesiones.

Green (2009), afirma que incluso en todas las profesiones es preponderante el desarrollo de competencias genéricas, la experiencia y el conocimiento no son suficientes para que un profesional se desempeñe de forma adecuada, es necesario que además sepa comunicar sus ideas de forma clara, que sepa escuchar, que se sepa relacionar, que sepa analizar desde diferentes perspectivas.

De este modo, las competencias genéricas están estrechamente vinculadas con el aprendizaje a lo largo de la vida porque son necesarias para hacer posible el aprendizaje permanente. En este sentido, la universidad debe desempeñar eficazmente la función continua de formar a los estudiantes para la ciudadanía y para un ejercicio profesional competente que les permita afrontar demandas en el ámbito laboral, personal y en comunidad (Bricall & Bruner, 2000). Por lo tanto, la universidad debe estar atenta a las características y necesidades sociales a la hora de determinar el perfil de egreso universitario.

Así, en una sociedad que atraviesa cambios constantes, los profesionales deben ser adaptables, flexibles e innovadores. Estas cualidades enlazan directamente con las competencias genéricas.

4 Estructura de la prueba de valor agregado de los aprendizajes en UNIMINUTO

Las pruebas de competencias genéricas UNIMINUTO están estructuradas como se muestra en la gráfica 1:

Gráfica 1. Módulos de la prueba de competencias genéricas UNIMINUTO.



Es de anotar que las preguntas que conforman los módulos de competencias genéricas han sido elaboradas por profesores UNIMINUTO de las vicerrectorías de la Sede Principal (programa de comunicación social- periodismo), Antioquía- Choco, Cundinamarca y la Dirección General de Proyectos Académicos. Se cuenta con un banco de preguntas de alrededor de 200 ítems, construidos bajo el Modelo Basado en Evidencias. La prueba está estructurada como se muestra en la tabla 1.

| Tabla 1. Estructura de la prueba de competencias genéricas UNIMINUTO. | |
|---|---------------------|
| MODULO | NÚMERO DE PREGUNTAS |
| • Lectura Crítica | 16 preguntas |
| • Razonamiento Cuantitativo | 16 preguntas |
| • Competencia ciudadana | 20 preguntas |
| • Inglés | 32 preguntas |
| TOTAL | 84 preguntas |

Tiempo de aplicación:
2 horas y 30 minutos.

4.1. Tipo de preguntas

Las pruebas de competencias genéricas UNIMINUTO son de selección múltiple con única respuesta y están adecuadas al Modelo Basado en Evidencias (MBE), desde estos planteamientos se elaboró la matriz de especificaciones para cada competencia genérica, en la que se describen cuatro estratos fundamentales: el análisis del dominio, la especificación de las afirmaciones, la definición de las evidencias y el desarrollo de tareas. Todos estos elementos hacen parte del sustento de los ítems de la prueba.

Las preguntas están constituidas por las siguientes partes: un contexto en el que se presentan una situación (imagen, texto, situación); un enunciado en el que se formula una tarea específica (lo que el evaluado debe hacer con la información suministrada en el contexto); y cuatro (4) opciones de respuesta, de ellas solo una es válida y da respuesta al enunciado, el evaluado debe seleccionar la que más se ajuste al enunciado planteado.

4.2. Materiales de las pruebas

Las pruebas de competencias UNIMUTO se aplicarán en lápiz- papel como tradicionalmente se aplican las pruebas estandarizadas. Para el desarrollo de la jornada de aplicación se contará con los siguientes materiales:

Cuadernillos de pruebas:



contienen las preguntas de lectura crítica, razonamiento cuantitativo, inglés y competencias ciudadanas

Hoja de respuestas:



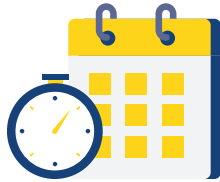
contiene los espacios correspondientes a las opciones de respuesta por cada una de las preguntas, contaremos con el lector óptico que dará tratamiento a los resultados obtenidos por los estudiantes.

Hojas de operaciones:



son las hojas blancas que se le suministran a los estudiantes para que realicen los procedimientos de los problemas propuestos, especialmente en la prueba de razonamiento cuantitativo. Esta hoja debe entregarse al finalizar la prueba junto con las hojas de respuesta.

4.3. Momentos en la aplicación de la prueba



La prueba de competencias genéricas UNIMINUTO se aplicará una vez por año, alrededor del mes de septiembre, momento en el cual los estudiantes evaluados se encuentren cursando los semestres, anteriormente mencionados. Cada una de las vicerrektorías definirá día, hora, lugar de aplicación y lo informará previamente a los estudiantes. Se contará con el personal para la aplicación quien se encargará del proceso de acuerdo a los protocolos establecidos para este fin.

4.4. Entrega de resultados



Una vez realizada la aplicación, se realizará el análisis de resultados y se entregará el informe correspondiente a de cada uno de los programas, sus rectorías y vicerrektorías, indicando el nivel de desarrollo en cada una de las competencias genéricas evaluadas.

A nivel institucional se aplicará el modelo estadístico definido para la medición de valor agregado en UNIMINUTO y se presentarán los niveles de transformación en los que se ha incidido a lo largo de los procesos de enseñanza- aprendizaje implementados en cada uno de los programas académicos.

5 Definición de competencias genéricas en UNIMINUTO

5.1. ¿Por qué son importantes las competencias genéricas en educación superior?

En lo que hoy llamamos la sociedad del conocimiento, es imperativo el lugar que este ocupa en las dinámicas y en las estructuras sociales. Con todos aquellos recursos tecnológicos que hoy circundan nuestros entornos, el conocimiento generado en la universidad está disponible en distintos lugares a los que se accede con facilidad. Esta gran expansión del conocimiento impacta pedagógicamente fomentando la sensibilización frente a múltiples problemas sociales, lo que lleva a poner este conocimiento al servicio de estrategias para solucionar tales problemas.

La educación universitaria dirigida al desarrollo de competencias tiene un gran reto en pro de la renovación social, en la medida en que se tienen presentes referentes espacio- temporales, económicos y sociales específicos, y un fuerte interés por que los estudiantes adquieran competencias para llevar a cabo proyectos personales, de convivencia y profesionales, viables, útiles y relevantes.

Desde este punto de vista, se busca atender las necesidades de un mundo globalizado en el que las distancias se han acortado con los medios de comunicación y de transporte, las fronteras económicas y laborales tienden a desaparecer y la educación cada vez busca con mayor fuerza la internacionalización y los mercados de trabajo a nivel mundial.

Es así como también los límites entre los saberes son cada vez más tenues, por ejemplo, cuando se habla de Ingeniería Biomédica se mezcla la ingeniería con la medicina, es decir, el conocimiento no es un contenido que se puede embotellar en un recipiente, es un tejido de saberes que permite generar nuevo conocimiento, el cual, siendo así, resulta infinito. Es por ello que las universidades se están viendo avocadas a transformar sus currículos y, por ende, sus prácticas.

En este orden de ideas, no solo se requiere de profesionales que conozcan estrictamente sus disciplinas, sino de individuos que complementen sus saberes con habilidades que permitan entender los contextos en los que se mueven, se puedan comunicar adecuadamente, entiendan las necesidades del mundo y puedan dar respuesta a los problemas de sus campos disciplinares.

Adicionalmente, la educación superior tiene entre sus funciones desarrollar en los estudiantes habilidades para actuar de manera eficaz en su rol como ciudadanos y profesionales, es decir, formar para la ciudadanía y formar profesionales capaces de afrontar situaciones presentes y futuras.

En este contexto, han sido numerosos los estudios realizados con el fin de definir aquellas competencias que son fundamentales en los profesionales del siglo XXI, desde finales de la década de los noventa aparecieron informes que analizaban la educación superior y sus objetivos, por ejemplo, el informe Delors (1996), el informe Dearing (1997) en Inglaterra, el informe Bricall (2000) en España, en ellos se mostraba la necesidad de replantear el objetivo de la educación superior, ella debía centrarse en la preparación de los ciudadanos para los retos del siglo XXI. En este sentido surge el proyecto Tunning, desarrollado en la Unión Europea y que fue replicado tiempo después en Latinoamérica, este modelo concibe los resultados de aprendizaje como desempeños observables a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, además representan manifestaciones de lo que se espera que un estudiante conozca, analice y sea capaz de demostrar, una vez concluido el proceso de enseñanza.

■ 5.2. ¿Qué son las competencias genéricas?

El concepto de competencias genéricas ha sido aplicado a partir de diferentes perspectivas. A lo largo de la década de los 90, se habló de *core competences* para representar a todas aquellas competencias que explicaban el éxito profesional. Las universidades europeas desarrollaron el concepto *key skills*, que son competencias clave para el desarrollo de la persona, del futuro profesional y el éxito en la vida. En cambio, el modelo Tunning hacen referencia a competencias genéricas como competencias transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable, siendo importantes para todos los estudiantes independientemente de la disciplina que estén estudiando (Blanco, 2009).

Las competencias genéricas implican una amplia gama de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo, ilustran la eficacia y eficiencia de la persona y su capacidad para desenvolverse en tareas profesionales (Kallioinen, 2010), por lo tanto, son aquellas que trascienden la disciplina. Son habilidades necesarias para ejercer eficientemente cualquier profesión (Baños & Perez, 2005)

Para Miró y Capó (2010), estas competencias no solo son un complemento a la formación del estudiante, sino que mejoran su desempeño en el mundo del trabajo. La mayoría de las veces no se desarrollan en un curso específico, sino que se deben ir fortaleciendo a lo largo de las distintas asignaturas contempladas en un plan de estudios, en ese orden de ideas, son responsabilidad de todo el cuerpo docente, ya que todos deben enseñarlas y exigir las.

Rychen y Salganik (2006, citado en Villa y Poblete, 2007) señalan cuatro elementos analíticos que son importantes para definir competencias genéricas:

- Son transversales a diferentes campos sociales, es decir, traspasan varios sectores de la existencia humana, siendo no solo importantes en el ámbito académico y profesional, sino también a nivel personal y social.

- Hacen referencia a un orden superior de complejidad mental, es decir favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden complejo como son: el pensamiento crítico y analítico, reflexión, autonomía mental.
- Son multifuncionales, es decir, demandan de un campo extenso y diverso de actuación, de carácter cotidiano, profesionales y de la vida social, siendo necesarias para conseguir distintas metas y resolver múltiples problemas en contextos diversos.
- Son multidimensionales, pues consideran dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras.

5.3. La evaluación de las competencias genéricas

Uno de los aspectos de mayor dificultad en la implementación de un modelo educativo que logre el desarrollo de las competencias genéricas es la evaluación de los aprendizajes. Una evaluación centrada en el estudiante es aquella en que se tiene la capacidad de analizar de forma dinámica su propio proceso de aprendizaje, a través de la auto reflexión y con criterios específicos sobre sus niveles de desarrollo, en un contexto donde se le ofrezca una retroalimentación inmediata, frecuente y formativa. Para ello, es necesario conocer con claridad qué se va a evaluar y los distintos niveles de desarrollo de la competencia en cuestión.

Tradicionalmente, cada competencia está definida en tres o cuatro niveles de desempeño que señalan la profundidad con la que cada estudiante alcanza su realización. Los niveles de logro están usualmente definidos en relación a tres criterios:

Gráfica 2. Criterios para definir las competencias genéricas.



La evaluación de las competencias genéricas debe tener en cuenta que los estudiantes deben movilizar integradamente los saberes en una situación realista, logrando ubicar su desempeño en niveles, según lo descrito anteriormente. Por ello, deben proyectarse actividades cada vez más complejas y con criterios más exigentes, que favorezcan la adquisición y movilización de aprendizajes diversos.

5.4. Competencias genéricas evaluadas en UNIMINUTO



5.4.1. Lectura Crítica

Para muchos es familiar escuchar innumerables quejas de los profesores al afirmar que algunos (no todos) los estudiantes llegan con bajos niveles de comprensión crítica e intertextual o propositiva, lo cual se convierte en una dificultad para el desarrollo de las metodologías académicas y pedagógicas en una Institución de educación superior, cuyo propósito es optimizar sus procesos orientándose a la calidad. Sin embargo, este no es un problema y se convierte en una oportunidad, cuando se acerca al estudiante a producir textos desde la inferencialidad, codificar información, entender e interpretar desde diferentes ópticas toda la gama de textos que circundan a su alrededor, es decir, el lenguaje desde un lugar y una intencionalidad comunicativa diferente.

Cabe anotar, que en una sociedad como la de hoy, centrada en el conocimiento multicultural, todo ser humano, estudiante, ciudadano, profesional, necesita tener acceso, seleccionar y manejar gran cantidad de información en documentos, libros, bases de datos e internet. Para ello es central el desarrollo de la comprensión, interpretación, explicación y crítica de textos.

Por lo tanto, es importante que la educación cumpla una función preponderante en la formación desde la perspectiva del lenguaje, para lograr que sean capaces de seleccionar, comprender, utilizar, evaluar diversas fuentes de información, formarlos en la lectura de múltiples tipos de textos, para que aprendan a pensar desde distintas disciplinas y superen la dualidad entre las verdades propuestas en las fuentes primarias, darle importancia a la identificación, uso, contextualización y corroboración de fuentes (Hynd y Stahl, 1998).

5.4.1.1. Definición

La lectura crítica en la prueba de competencias genéricas UNIMINUTO, implica la presencia de diferentes habilidades y destrezas que resultan de la activación de dispositivos específicos para la apropiación y producción de conocimiento, que son propios de una mente orientada hacia el aprendizaje y que puede valerse de textos para este propósito.

El manejo del lenguaje es el eje central de la responsabilidad como ciudadano, los profesionales que leen adecuada y eficientemente, de manera amplia y crítica tienden a ser más productivos en la sociedad, lo que se expresa en su participación activa en la comunidad y en el campo laboral.

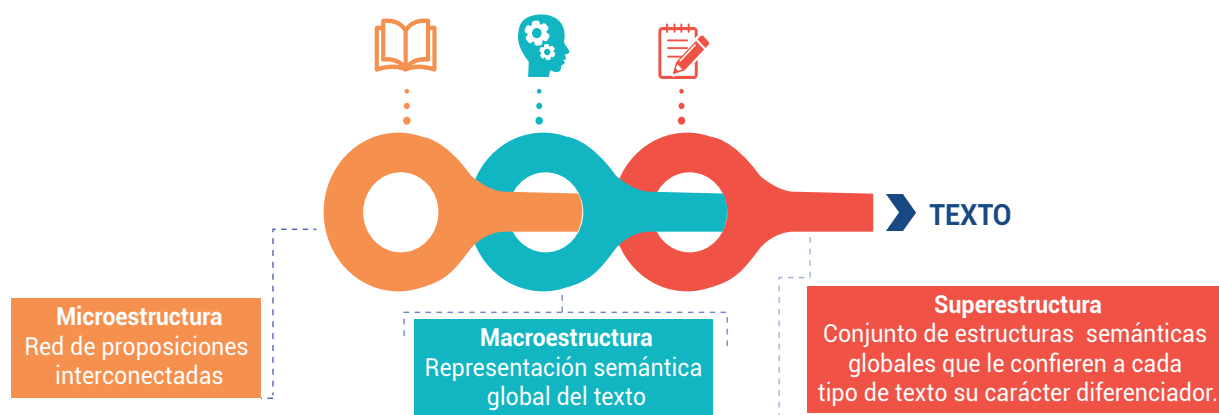
Para ser lectores críticos se debe interactuar a fondo con los elementos y contenidos del escrito, dialogar con él, conocer sus interrelaciones y disponerse a descubrir las estructuras que organizan su información. Trabajar de esta manera propicia el desarrollo de acciones cognitivas necesarias en lectura crítica, dirigida a la reflexión consciente a partir de la lectura de diferentes tipos de textos.

5.4.1.2. Competencias a evaluar en la prueba de lectura crítica

Con el fin de lograr el desarrollo de habilidades de lectura, Van Dijk y Kintsch, afirman que los textos deben ser abordados atendiendo a su macro y microestructura semánticas: la primera tiene que ver con el sentido global del texto puesto que cada vez que se lee, se “construye una representación mental de la comprensión del texto” (Ibíd. p. 45) que luego contrasta con los conocimientos que posee el lector sobre el tema, las convenciones, los valores y las actitudes que le son propias (supuesto pragmático y situacional). La segunda se relaciona con el conjunto de proposiciones que hacen parte del texto, es decir, el conjunto de micro proposiciones que constituyen la coherencia local del mismo.

Veamos a continuación desde donde se asume la evaluación de la lectura crítica en la prueba de competencias genéricas UNIMINUTO.

Gráfica 3. Estructura de un texto.



La prueba de lectura crítica está enmarcada por una serie de especificaciones que recogen tres competencias generales e involucra diferentes tipos de texto. Dentro de ella se evidencian las tres unidades semánticas enunciadas anteriormente (micro, macro y superestructura) y, por ende, se reconocen tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación de sentido del texto de manera crítica.

La tabla No. 2 muestra claramente cada una de las competencias a evaluar junto con los niveles de profundidad en cada una de ellas, aspectos que caracterizarán cada uno de los reactivos que hacen parte de la batería de pruebas.

Tabla 2. Niveles en la prueba de lectura crítica UNIMINUTO.

| MODULO | COMPETENCIAS | NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 | NIVEL 4 |
|------------------------|--|--|---|--|---|
| LECTURA CRÍTICA | Comprensión literal de un texto | Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. | Infiere el significado de las palabras de un texto a partir de los elementos locales de un texto. | Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay). | Identifica los tipos de texto a partir de los elementos locales que lo componen |
| | Construcción e interpretación del sentido global de un texto | Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. | Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. | Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. | Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo, además del tipo de relación existente entre diferentes elementos del mismo. (discontinuo). |
| | Sentido del texto de manera crítica | Establece la validez e implicaciones del enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). | Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. | Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. | Reconoce las estrategias discursivas en un texto y Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este. |

- **Comprensión literal de un texto**

Las preguntas que evalúan esta competencia están puestas en la información local de los textos trabajados (microestructura), es decir, la contenida en uno o pocos elementos del texto (una palabra, un enunciado, una frase)

- **Construcción e interpretación del sentido global de un texto**

Relación de distintos elementos de un texto (o diferentes textos) desde el punto de vista formal y semántico. En estas preguntas es importante la comprensión de las relaciones entre las partes de un texto, lo que implica la comprensión de las partes.

- **Sentido del texto de manera crítica**

Supone las dos competencias anteriores, estas preguntas solicitan al estudiante que se aproxime de manera crítica al texto, considerándolo desde diversas perspectivas.

5.4.1.3. Contextos y situaciones utilizadas

Dentro de la prueba de lectura crítica se utilizan diferentes tipos de texto (continuos y discontinuos), de tal forma que se evalúen, especialmente de índole académico como son los:

- **Textos expositivos**

- Tienen un contenido cuyas ideas se disponen de manera sucesiva y en con una estricta secuencialidad.
- Prevalecen las explicaciones y las instrucciones, utiliza nombres y adjetivos.
- Sugieren un tema que se explica utilizando ideas ordenadas, claras y objetivas para que se puedan entender e interpretar adecuadamente por el lector.
- Predomina la secuencialidad lógica de acuerdo a su estructura: presentación, cuerpo, conclusión
- Utiliza lo deductivo o lo inductivo.
- Su estilo es objetivo.

- **Textos argumentativos**

- Se desprende un análisis abstracto a lo largo del texto que se secuencia de manera progresiva.
- Tienen un carácter expositivo, puesto que se incluyen en ellos razones que ayudan a defender las ideas desarrolladas, contrarrestar otras ajenas y poder persuadir al lector. Por lo que predomina el orden lógico de acuerdo a su estructura presentación: cuerpo, conclusión— con un desarrollo deductivo o inductivo.
- Su estilo puede ser objetivo y utilizan un lenguaje preciso y convincente.

- **Textos de descriptivo**

- Tienen un contenido preciso: las ideas se fijan y se yuxtaponen de forma cohesionada o secuenciada.
- Prevalcen las valoraciones y los juicios, por lo que se utilizan adjetivos a lo largo del texto.
- Muestran los rasgos y las características de los objetos, de la naturaleza, paisaje, vegetales, animales y de personas, entre otros.
- Se caracterizan por la minuciosidad y el detalle de los elementos que integran el objeto del cual se está haciendo mención.

- **Textos icónicos**

- la información presente en este tipo de textos no se lee linealmente, pues se organiza en matrices, cuadros, tablas, gráficas, viñetas, puntos, dibujos, entre otros.

5.4.1.4. Estructura de la prueba de lectura crítica UNIMINUTO

La prueba se ha elaborado teniendo en cuenta las competencias explicadas anteriormente desde el nivel literal hasta el nivel crítico. A continuación, se muestra en la Tabla No ___ el número de preguntas correspondiente a esta competencia genérica.

| Tabla 3. Relación de preguntas de lectura crítica. | | | | |
|--|----|----|----|----|
| | N1 | N2 | N3 | N4 |
| LECTURA CRÍTICA | 4 | 4 | 4 | 4 |
| TOTAL: 16 PREGUNTAS | | | | |



5.4.2. Razonamiento cuantitativo

En un contexto en el que es necesario leer diferentes realidades, analizarlas y entenderlas para dar solución a los problemas que hoy por hoy enfrenta nuestra sociedad, se hace relevante potenciar en los estudiantes el razonamiento cuantitativo.

El razonamiento cuantitativo es la capacidad de interpretar, representar, comunicar y usar datos de carácter cuantitativo en diferentes contextos. Ello hace importante que el estudiante tenga acceso al cálculo, al razonamiento, al juicio, y así decida sobre la información que necesita para resolver múltiples problemas.

Es claro que las matemáticas constituyen un campo del conocimiento que impulsa el desarrollo del pensamiento y con ello la comprensión de la realidad y su actuación en ella, principalmente mediante el descubrimiento, el aprendizaje autónomo, el manejo adecuado de la información, la utilización de herramientas tecnológicas que conllevan a la solución de problemas, haciendo del estudiante una persona con sentido crítico, capaz de tomar sus propias decisiones.

El razonamiento cuantitativo está asociado con la habilidad de comparar, comprender y sacar conclusiones sobre cantidades, estadísticas, probabilidades, entre otros; es la fusión de diversas disciplinas académicas y procesos de pensamiento cotidianos. A partir del razonamiento cuantitativo los seres humanos somos capaces de representar el mundo físico mentalmente y predecir las propiedades y procesos del mundo natural.

5.4.2.1. Definición

Dwyer, Gallagher, Levin y Morley (2003) definen el razonamiento cuantitativo como la “habilidad para analizar información cuantitativa y determinar qué destrezas y procedimientos pueden ser aplicados para llegar a la solución de un problema particular, o simplemente la habilidad para resolver problemas matemáticos”, que no se limita a la repetición de un proceso memorizado.

De acuerdo con lo anterior, en el razonamiento cuantitativo la aplicación de un algoritmo es solo un elemento instrumental dentro de la resolución de un problema, lo cual es fundamentado en las investigaciones de Mayes, Peterson y Bonilla (2003). Vale la pena destacar que para propósitos de la medición del razonamiento cuantitativo se debe realizar de acuerdo a los contenidos matemáticos que manejan los evaluados. En esta misma línea, Dwyer (2003) afirma que los problemas que requieren del razonamiento cuantitativo abarcan tres pasos:

Gráfica 4. Pasos en la solución de problemas.



- Comprender y definir el problema: es importante conocer la información y la situación planteada, analizar las condiciones del problema, generar soluciones que se adapten a algunas de sus condiciones, reconocer patrones, construir conjeturas, representar el problema matemáticamente o cambiar de un sistema de representación a otro.
- Plantear y ejecutar una estrategia de solución: se requiere reconocer cuáles son las estrategias que permiten hacer frente al problema y, luego, se debe determinar cuál es la forma más adecuada y aplicarla.
- Analizar los resultados: en este paso, se debe trasladar la solución matemática al contexto del problema, evaluar la coherencia de la respuesta, establecer los desaciertos cometidos en caso de que la respuesta no sea razonable, y comunicar los resultados.

Para efectos de la prueba de competencias genéricas UNIMINUTO el razonamiento cuantitativo se ha definido como el conjunto de elementos de las matemáticas, sean estos conocimientos o competencias, que permiten a un ser humano entender la realidad, sus fenómenos de manera activa e informada en los contextos social, cultural, político, administrativo, económico, educativo y laboral. Esta prueba indaga, entonces, por el nivel de desarrollo de las competencias, a través de preguntas que presentan contextos de todo tipo.

5.4.2.2. Competencias a evaluar en la prueba de razonamiento cuantitativo

Dwyer (2013) mencionan que el razonamiento cuantitativo abarca varias capacidades, entre las que se encuentran:

- La representación, que es la habilidad para convertir información relevante en varias formas matemáticas.
- La interpretación, que se define como la habilidad para explicar la información presentada en forma matemática.
- Cálculo, que es la capacidad de realizar cálculos esencialmente exitosos y suficientemente complejos para resolver problemas.
- La comunicación, la cual corresponde a la habilidad para expresar evidencia cuantitativa que respalde un argumento.
- El análisis, que es la habilidad para realizar juicios y desarrollar conclusiones apropiadas basadas en el análisis cuantitativo de los datos, junto con reconocer los límites de ese análisis.

- Las asunciones, determinadas como las habilidades para desarrollar, evaluar hipótesis importantes en la estimación, la modelación y el análisis de datos.

La prueba de razonamiento cuantitativo UNIMINUTO evalúan las competencias enunciadas en la tabla que se muestra a continuación

Tabla 4. Niveles en la prueba de razonamiento cuantitativo UNIMINUTO.

| MODULO | COMPETENCIAS | NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 | NIVEL 4 |
|---------------------------|---------------------------------|--|---|---|--|
| RAZONAMIENTO CUANTITATIVO | Interpretación y representación | Da cuenta de las características básicas de la información presentada en diferentes formatos como series, gráficas, tablas y esquemas. | Interpreta diferentes representaciones de datos cuantitativos presentados en diferentes formatos | Analiza los efectos en distintas dimensiones que tendría la solución de un problema. | Transforma la representación de una o más piezas de información. |
| | Formulación y ejecución | Resuelve un problema que involucre información cuantitativa o esquemática | Analiza la forma en que puede ser resuelto un problema a partir de información cuantitativa o esquemática presentada. | Diseña planes para la solución de problemas que involucran información cuantitativa o esquemática. | Ejecuta un plan de solución para un problema que involucra información cuantitativa o esquemática. |
| | Argumentación | Identifica afirmaciones que sustentan o refutan una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema. | Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a los problemas. | Argumenta a favor o en contra de un procedimiento para resolver un problema a la luz de criterios presentados o establecidos. | Establece la validez o pertinencia de una solución propuesta a un problema dado. |

- Interpretación y representación:**
esta competencia hace referencia a determinar el valor asociado a un elemento en una tabla o la identificación de un punto en la gráfica de una función o información global (por ejemplo, la identificación de un promedio, tendencia o patrón); también tiene que

ver con la comparación de representaciones desde una perspectiva comunicativa (por ejemplo, qué figura representa algo de una forma más clara o adecuada); representar de manera gráfica y tabular funciones y relaciones.

Las preguntas dentro de esta categoría pueden requerir cálculos o estimaciones simples, como sumar y promediar números enteros; calcular la diferencia que permite determinar el rango estadístico de un conjunto de datos; multiplicar dos cantidades enteras; aproximar números reduciendo la cantidad de cifras decimales.

- **Formulación y ejecución:**

esta competencia incluye, entre otros aspectos, modelar de forma abstracta situaciones concretas, analizar los supuestos de un modelo y estimar su utilidad, seleccionar y ejecutar procedimientos matemáticos, como operaciones algebraicas y cálculos; evaluar el resultado de un procedimiento matemático.

- **Argumentación:**

esta competencia involucra, entre otras cosas, que frente a un problema o argumento que contenga información cuantitativa u objetos matemáticos, se planteen o identifiquen razones válidas, se usen adecuadamente ejemplos y contraejemplos, se distingan hechos de supuestos y se reconozcan falacias.

5.4.2.3. Contextos y situaciones utilizadas

Las preguntas de la prueba de razonamiento cuantitativo plantean situaciones cotidianas, pertenecientes a los siguientes contextos:

- Familiar o personal. Las situaciones o problemáticas abordadas incluyen aspectos de finanzas personales, gestión del hogar, transporte, salud y recreación.
- Laboral u ocupacional. Involucra tareas que se desarrollan en el trabajo, siempre y cuando no exijan conocimientos o habilidades propios de una ocupación específica.
- Comunitario o social. Comprende situaciones de contextos políticos, económicos, de convivencia y el cuidado del medio ambiente.

5.4.2.4. Estructura de la prueba de razonamiento cuantitativo UNIMINUTO

La prueba se ha elaborado teniendo en cuenta las competencias explicadas anteriormente desde la interpretación. A continuación, se muestra en la Tabla No 5, la matriz de especificaciones correspondiente a esta competencia genérica.

Tabla 5. Relación de preguntas de razonamiento cuantitativo.

| | N1 | N2 | N3 | N4 |
|----------------------------------|----|----|----|----|
| RAZONAMIENTO CUANTITATIVO | 4 | 4 | 4 | 4 |
| TOTAL: 16 PREGUNTAS | | | | |



5.4.3. Competencias Ciudadanas

La importancia del desarrollo de las competencias ciudadanas, reside en la generación de un “empoderamiento personal y cívico” (Bartolomé, Cabrera, Del Campo, Espín, Marín & Rodríguez, 2002) en el sujeto, para que este reclame sus derechos, proponga proyectos que reflejen sus intereses, que su voluntad como ciudadano cuente en el espacio público, haga uso de los procedimientos legales y analice la estructura social, con lo que desarrollará habilidades para conseguir sus metas y objetivos de una manera responsable, respetuosa y que contribuya con la justicia social. Las competencias ciudadanas aplicadas en el contexto universitario nacional, responden a los planteamientos de la Unesco y a los siete saberes de Edgar Morín (1999), quien plantea que todas las personas deberían tener una “educación general, humanística y científica independientemente del grado de escolaridad y que podrían ser acondicionados en los diferentes niveles educativos de acuerdo a la complejidad de la formación” (p.1).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia confirma lo anterior, al estimar que las competencias ciudadanas deben desarrollarse según el nivel cognitivo y socio-emocional de los estudiantes y que deben aplicarse a lo largo de la vida. Por ello, se deben desarrollar en la educación superior para lograr continuidad en el proceso de formación integral, propiciando el debate acerca del papel de la ciudadanía en la sociedad actual, estas competencias dan cuenta del rol que la sociedad civil juega en la ciudadanía y en la política; y especialmente definir la relación que existe entre la educación y la participación ciudadana.

5.4.3.1. Definición

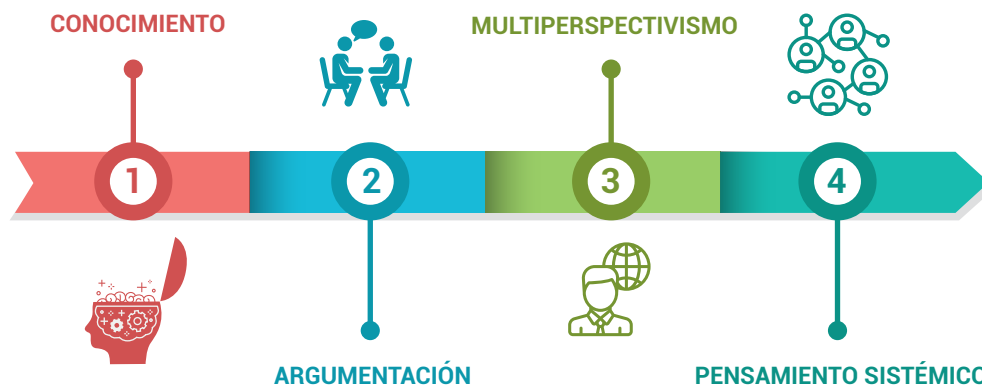
Las competencias ciudadanas son un “conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades – cognitivas, emocionales y comunicativas – que apropiadamente articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad” (MEN, 2006); es decir, son todos aquellos conocimientos y capacidades, que el ser humano debe desarrollar

a lo largo de su vida que le permita tomar conciencia individual y colectiva sobre sus decisiones y acciones llevadas a cabo en un contexto determinado, teniendo como referentes la ley, sus principios y valores, para conseguir la realización de su ser, en el momento que escucha, se comunica e interactúa con el otro y respeta su naturaleza. Este encuentro entre individuos, cobra significado a partir de las diferencias particulares y las formas de entender, percibir y solucionar las problemáticas que se presentan, permitiendo su convivencia con el otro. Esto hace al individuo un sujeto con derechos y deberes que participa en el contexto público, transforma su realidad y toma conciencia de su compromiso y responsabilidad ante problemas que se le presentan en una sociedad como la actual, mediada por diferentes cambios.

5.4.3.2. Competencias a evaluar en la prueba de competencia ciudadana

Teniendo en cuenta el marco anterior, la evaluación de las competencias ciudadanas se desarrolla alrededor del marco definido por el ICFES, como se muestra en el gráfico 5.

Gráfica 5. Estructura prueba de competencias ciudadanas UNIMINUTO.



Las competencias ciudadanas evaluadas en la prueba UNIMINUTO, están alineadas a las definidas, como se mencionó anteriormente por el ICFES, así:

- **Conocimientos:**

El ejercicio ciudadano se apoya en conocimientos de diversas áreas. Sin embargo, es preciso como mínimo conocer los fundamentos políticos, la estructura política y el funcionamiento político de la sociedad a la cual se pertenece en diferentes ámbitos (la familia, el barrio, la localidad, la ciudad o el municipio, el departamento, el país). Por tanto, esta competencia incluye los conceptos básicos y los principios fundamentales de la Constitución política de 1991.

- **Argumentación:**

capacidad que tiene un individuo para analizar y evaluar la coherencia, pertinencia y solidez de enunciados o discursos, en un contexto y con unas problemáticas particulares. Un ciudadano crítico debe poder evaluar los argumentos que se expresan acerca de los asuntos de lo público, tanto los propios como los de otros, para estructurar sus propias posturas.

- **Multiperspectivismo:**

Es la manera como los individuos se acercan a la realidad general o a una situación particular a partir de diferentes perspectivas. Si bien, como ciudadanos compartimos espacios comunes de la vida cotidiana, necesitamos desarrollar competencias para entender al otro desde sus creencias, estilos de vida, formas de pensar. El multiperspectivismo supone que podemos, de alguna manera, entender los diferentes puntos de vista de los demás, es decir, si bien todos somos diferentes, es posible llegar a consensos como ciudadanos.

- **Pensamiento sistémico:**

esta competencia tiene que ver con reconstruir y comprender la realidad social mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas aristas presentes en los problemas sociales, además de sus diversas alternativas de solución. El pensamiento sistémico es el que permite a los ciudadanos una comprensión completa de las situaciones que nos circundan desde lo público. Asimismo, parte de la idea de que hacemos parte de un sistema complejo del que hacemos parte y en el cual asumimos un rol.

5.4.3.3. Contextos y situaciones utilizadas

Con el fin de estructurar los ítems de la prueba de competencias ciudadana se han adoptado situaciones que resultan familiares a los estudiantes de acuerdo a su nivel de desarrollo. Así, los contextos han sido tomados de: el aula, la universidad, la familia, el barrio, el municipio, la región, el país, y diferentes contextos internacionales.

Las competencias ciudadanas se encuadran en la perspectiva de derechos y ofrecen herramientas básicas para que cada individuo pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con situaciones de la vida cotidiana en las que se puedan ver vulnerados, tanto por sus propias acciones, como por las acciones de otros. Estas competencias involucran lo que el individuo es capaz de hacer con los conocimientos que posee y así, construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

5.4.3.4. Estructura de la prueba de competencia ciudadana UNIMINUTO

La prueba se ha elaborado teniendo en cuenta las competencias explicadas anteriormente desde el nivel literal hasta el nivel crítico. A continuación, se muestra en la Tabla No 6 la matriz de especificaciones correspondiente a esta competencia genérica.

Tabla 6. Relación de preguntas de competencias ciudadanas.

| COMPETENCIA CIUDADANA | N1 | N2 | N3 | N4 |
|----------------------------|----|----|----|----|
| | 5 | 5 | 5 | 5 |
| TOTAL: 20 PREGUNTAS | | | | |



5.4.4. Inglés

El fenómeno de globalización que se está presentando a nivel mundial hace que el manejo del inglés sea fundamental en la profesionalización de los individuos, todo ello con el fin de cualificar y fortalecer sus competencias y por ende su movilidad a nivel internacional y así ser más competitivo en el campo laboral.

Una de los requerimientos del siglo XXI está puesto en el dominio del idioma inglés, puesto que este se ha convertido en una de las primeras lenguas globales, es decir, en muchos países se enseña el inglés como una lengua internacional que permite comunicarse con personas extranjeras sobre temas sociales, culturales, económicos y políticos. Es una realidad que las fronteras se han abierto y que hoy en día se tiene mayor acceso a grandes volúmenes de información, lo que hace que las empresas, organizaciones e industrias, requieran personal con conocimientos en este idioma que entiendan las necesidades de otras culturas y así dar respuestas a sus requerimientos, abrir nuevas fuentes de negocio y construir redes de apoyo con entidades extranjeras.

Por otra parte, se están generando programas de becas para estudiar en el exterior y así ello es fundamental los conocimientos necesarios en otro idioma para poder ser beneficiario, sin embargo, los bajos niveles de inglés de las personas en nuestra nación hacen que estas oportunidades se desaprovechen, es por ello que hoy en día se han gestado diferentes proyectos a nivel gubernamental centrados en formular estrategias para afianzar el inglés desde los primeros niveles de educación.

El aprender una lengua extranjera se ha constituido en una necesidad para los profesionales especialmente por dos razones, una de ellas gira alrededor de la adquisición de nuevo conocimiento que se encuentra en diferentes fuentes de información, especialmente en idioma inglés, lo que lleva al individuo a reconocer en su quehacer profesional nuevos contextos, y la otra se encuentra fundamentada en la demanda de las empresas en cuanto a la vinculación de profesionales que manejen este idioma, muchas de estas organizaciones requieren expansión a nivel mundial, por lo que uno de los requisitos para vincularse laboralmente a ellas es tener como mínimo, nivel B1 de acuerdo a lo establecido por el Marco Común Europeo- MCE , ya que el manejo de este idioma facilita la comunicación científica y profesional en diferentes contextos.

Por lo anterior, la necesidad de que los profesionales dominen el inglés para así adaptarse a las necesidades del mercado laboral es cada vez mayor para dar respuestas a las problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas que se presentan a nivel mundial, contribuyendo al desarrollo de nuestro país.

Finalmente, es importante mencionar que hoy en día la educación superior está promoviendo la movilización de estudiantes a otros países para que desarrollen y afiancen sus competencia en el exterior, se otorgan becas en posgrados con el fin de aumentar la movilidad de los colombianos en el contexto nacional e internacional, sin embargo, muchas personas no pueden ser beneficiarios de este tipo de programas debido a que instituciones como el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) pide como requisito el manejo del inglés, por lo que se ratifica la necesidad de mejorar en la adquisición de este idioma en los programas de pregrado, dando la posibilidad al estudiante de elevar sus habilidades para leer, hablar, escribir y escuchar, adaptándose así a una de las necesidades del mundo actual.

5.4.4.1. Definición y marco de referencia

Con el fin de evaluar las competencias en inglés tiene como referente lo definido desde el Marco Común Europeo- MCER, cuyo objetivo principal es establecer una línea de base que permita a diferentes actores que estén relacionados de uno u otro modo con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, un referente con respecto al desenvolvimiento de un individuo que maneje una lengua extranjera.

Los niveles de este marco de referencia consideran desde el conocimiento o competencia mínima de la lengua hasta el dominio total de la misma. Para el caso de la educación media el MEN ha establecido como meta el nivel B1 (nivel pre-intermedio) y para la educación superior el nivel B2 (nivel intermedio). A continuación, encontramos en el gráfico 6 la descripción de los niveles A1, A2, B1 y B2 de acuerdo a este marco:

Gráfica 6. Niveles de dominio de una lengua extranjera según el Marco Común Europeo.



5.4.4.2. Competencia a evaluar en la prueba de inglés

Gráfica 7. Competencias de inglés evaluadas en la prueba.



Los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera Inglés del MEN están organizados en torno a la noción de competencia definida como: “El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa” (MEN, 2006, 11). Por lo tanto, se define esta competencia comunicativa a través de sus componentes. Ver gráfica 7.

- **Competencia lingüística.**

Tiene que ver con el conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y la capacidad para utilizarlos en la organización de mensajes coherentes y significativos. Involucra los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, ortográficas, y en general gramaticales. Esta competencia no solo supone el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversos contextos. Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro contexto o aplicar las reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes.

- **Competencia pragmática.**

Relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos e incluye, en primer lugar, una competencia discursiva que tiene que ver con la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, supone una competencia funcional para conocer tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se articulan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

- **Competencia sociolingüística.**

Referida al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que organizan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de uso popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento (MEN, 2006, 11-12), que se presentan a nivel del uso de la lengua.

5.4.4.3. Contextos y situaciones utilizadas

Las situaciones de evaluación y los textos en la prueba de inglés se adaptan dependiendo de las especificaciones del MCER y atendiendo a los niveles de complejidad lectora y el uso del lenguaje que permite dar cuenta del nivel en que se encuentran los estudiantes.

Se destacan contextos como:

- Lugares donde se pueden encontrar diferentes tipos de avisos.
- Descripciones.
- Conversaciones.
- Textos sobre una temática de conocimiento general.
- Artículos.

5.4.4.4. Estructura de la prueba de inglés

La prueba de inglés UNIMINUTO, se han definido de acuerdo al nivel de complejidad y que se refleja en los tipos de pregunta que allí se presentan como se indica en la tabla 7.

| Tabla 7. Estructura de la prueba de inglés. | | |
|---|---|---------------------|
| INGLÉS | | |
| TIPO DE PREGUNTA | COMPETENCIA ASOCIADA | # DE PREGUNTAS |
| PARTE 1 | Competencia pragmática- Nivel Básico. | 4 preguntas |
| PARTE 2 | Competencia léxica- Nivel Básico. | 4 preguntas |
| PARTE 3 | Competencia pragmática y sociolingüística- Nivel Básico. | 4 preguntas |
| PARTE 4 | Comprensión lectora- Competencia gramatical (uso del lenguaje)- Nivel Básico. | 4 preguntas |
| PARTE 5 | Comprensión lectora literal- Nivel básico e intermedio. | 4 preguntas |
| PARTE 6 | Comprensión lectora inferencial- Nivel Intermedio. | 5 preguntas |
| PARTE 7 | Competencia lectora inferencial- Nivel intermedio. | 5 preguntas |
| TOTAL | | 30 Preguntas |



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Baños, J. & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud: Una propuesta de actividades. *Educación Méd ica*, 8, 216-225.
2. Bartolomé, M.; Cabrera, E; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A. & Rodríguez, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
3. Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
4. Bricall, J., y Brunner, J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. París: Columbus.
5. CONSEJO DE EUROPA 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.
DE ANDRÉS, R. et al. (2002): *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid, Cruz Roja y Santillana Formación.
6. Dwyer, C. A., Gallagher, A. M., Levin, J. y Morley, M. (2003). *What is Quantitative Reasoning? Defining the Construct for Assessment Purposes [¿Qué es razonamiento cuantitativo? Definiendo el constructo para propósitos de evaluación]*. New Jersey: ETS. Recuperado de <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-03-30-Dwyer.pdf>

7. Green, F. (2009). The growing importance of generic skills. Recuperado de: <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/>
8. Hynd, C. R. y Stahl, S. A. (1998). What do we mean by knowledge and learning?. En C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 15-44). Mahwah (NJ), Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
10. Mayes, R., Peterson, F., Bonilla, R. Quantitative Reasoning Learning Progressions for Environmental Science: Development a Framework. *Numeracy*. 6 (4)1-28. 2013.
11. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá, D. C.: MEN
12. Miró, J. & Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 101-110.
13. Morin, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducción: AGUILAR, Vázquez Irasema y THIERRY G., David René. Octubre 1999.
14. Rodríguez Ramiro (2015). *Medición del valor agregado para la educación superior en Bogotá*. Tesis de Maestría en Ciencias Económicas. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/301/Medicion%20del%20valor%20agregado%20para%20la%20educacion%20superior%20en%20Bogota.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
15. Rodríguez Revilla, R., & López Cuevas, D. (2016). El valor agregado de la educación superior en la formación en segunda lengua en Colombia. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 119-135.
16. Rychen, S. & Salganik, L. (2003) A holistic model of competence. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen: Hogrefe & Huber.
17. Stuffle Beam, D. & Shinkfield, A. (2011) *Temas de educación*. Barcelona. Paidós Tirado Segura, F., Miranda Díaz, A. & Sánchez Moguel, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Revista Perfiles Educativos*. Tercera época, volumen XXIX número 118 2007 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Universidad Nacional Autónoma de México.
18. Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.

