

El rol de la evaluación en una propuesta de ingreso a la Universidad basada en competencias

Por Mónica Matilla

La evaluación de competencias: delimitación conceptual

Con el objetivo de situar las funciones de la evaluación en marco de la enseñanza basada en competencias y teniendo en cuenta la diversidad de definiciones que actualmente circulan en el ámbito educativo, se rescatan las siguientes características que dan entidad a la noción de competencia:

- Son capacidades integradas complejas.
- Suponen diferentes niveles o grados de desarrollo, tanto en lo referido a la temporalidad de su logro, como a la calidad y profundidad de los saberes puestos en juego.
- Suponen un proceso de formación intencional orientado a lograr que los sujetos se desempeñen de modo responsable en su vida personal y social.
- Implican un desempeño que pone al descubierto un saber constituido desde el comprender y apropiarse de datos, hechos, conceptos, generalizaciones, leyes y teorías; desde el hacer; desde el actuar; desde el evaluar y elegir las estrategias más pertinentes para las resoluciones de situación académicas o laborales.

Desde esta primera caracterización de las competencias, puede afirmarse que adquieren sentido como marcos de referencia de las propuestas curriculares. En tanto se reconoce que pueden y deben ser enseñadas y aprendidas en la educación formal. De este modo se inscriben como el componente que explicita la intencionalidad y orienta la toma de decisiones didácticas de la acción educativa.

Al respecto afirma Cullen: *"La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. Es necesario definir las, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas. Porque las competencias son saberes sociales e históricos, que sino se enseñan no se aprenden, y si se aprenden, entonces sí funcionan como "sistemas abstractos de reglas", capaces de generar nuevos saberes sociales e históricos. Es decir, nuevas formas inteligentes de desempeñarse eficaz y correctamente"* (1996: 21).

Ahora bien, si se parte de considerar a la educación como una actividad que responde a unas intenciones y cuyo desarrollo exige una planificación que concrete dichas intenciones en propuestas realizables, es necesario que las competencias se

expliciten en términos de intenciones derivadas de las demandas sociales y se resignifiquen en el marco de la formación académica.

Las competencias constituyen no sólo el punto de partida de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que además imprimen una orientación, una dirección a todo el desarrollo curricular.

Las competencias desempeñan por lo tanto un importante papel como orientadoras en la definición de los perfiles de ingreso y egreso que exigen los niveles superiores, tanto académicos como laborales.

La propuesta de competencias para el ingreso y permanencia en la universidad, se encuentra muy lejos de buscar la normalización o la unificación de las propuestas curriculares; por el contrario, se tiende a encontrar puntos de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo, para favorecer la movilidad de los alumnos del nivel polimodal al nivel superior.

La decisión de la Universidad Nacional de Cuyo respecto de la implementación de una propuesta académica para el ingreso, basada en competencias, queda claramente expresada en la Ordenanza 71 del Consejo Superior, de septiembre de 2005: *"(...) se entiende una competencia como un saber, un saber hacer y saber ser que, de modo gradual e interconectado, se va construyendo a lo largo de la vida (...) en cada campo de la acción humana es factible determinar diferentes competencias, algunas de las cuales requieren ser desarrolladas en el marco de la educación formal (...) las competencias aquí consignadas remiten al conjunto de conocimientos (conceptuales y procedimentales), habilidades, actitudes y valores relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios a toda persona que aspire a proseguir estudios superiores y, a través de sus indicadores de logro, que señalan la actuación de cada competencia y establecen los alcances de la misma en forma secuenciada y gradual, se explicita el grado de desarrollo que debería alcanzar el alumno en el nivel polimodal (...) los cursos de nivelación a desarrollarse en las distintas Facultades deberán ser consistentes con las competencias e indicadores de logro elaborados".*

Hacer consistentes los cursos de nivelación que ofrece la Universidad, con las competencias e indicadores de logro explicitados en el Nivel Polimodal de las escuelas dependientes de la Provincia de Mendoza, implica ingresar en el entramado y complejo tema de la evaluación de competencias, y definirla desde la multiplicidad de funciones que cumple en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se entiende a la evaluación como proceso integrado, sistemático y circular, a través del cual se obtiene información, fundado en criterios de valoración explícitos y consensuados por los actores involucrados.

Concebir la evaluación como proceso integrado, sistemático y circular, implica ubicarla no como broche final, ni como un complemento, sino como un elemento constitutivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario reconocer el rol esencial que cumple la evaluación, en la puesta en marcha de un proyecto educativo¹. En el momento en que éste se diseña, hay preguntas básicas que todo educador debe hacerse: ¿Por qué este proyecto y estos materiales de trabajo? ¿Qué competencias se buscarán desarrollar con el mismo? ¿Cómo hacer consistente la evaluación, con la propuesta de enseñanza, con las competencias y los indicadores de logro explicitados? El monitoreo durante el desarrollo del proyecto permite modificar o mejorar según las necesidades de los participantes y los niveles de competencia reales que muestran los alumnos en sus desempeños. Es importante preguntarse: ¿Qué está generando el proyecto? ¿Cuáles son las alternativas que dan continuidad al proceso grupal? ¿Qué competencias se requieren para la resolución de las actividades propuestas? Finalmente, cuando el proyecto ha finalizado cabe preguntarse: ¿Cuáles fueron los resultados de la puesta en marcha? ¿Qué características y aspectos deberá contemplar el próximo proyecto?

La consideración de la evaluación como recogida de datos requiere que se realice de modo sistemático, de lo contrario se corre el riesgo de caer en la improvisación y la anarquía.

La sistematización de la información es un aspecto fundante de la evaluación. Ahora bien, ésta constituye uno de los problemas con menor desarrollo teórico y bibliográfico, vinculado posiblemente con la contradicción entre procesos individuales y grupales, homogeneidad y heterogeneidad, igualdad y desigualdad. Cabe preguntarse: ¿es posible la sistematización de la información en este marco? La respuesta es sí, no sólo es posible sino necesaria. Es importante no identificar la sistematización de la información, con automatización, juicio final o expresión de calificaciones, sino que la recogida, interpretación y tratamiento de la información deberá realizarse conforme a los criterios de actuación consensuados institucionalmente, en los que se explicita el significado de las normas de calidad que se aplicarán a los alumnos y lo que se considerará relevante y significativo para cada curso de ingreso.

¹ En la UNCuyo nos estamos refiriendo al proyecto que cada unidad académica elabora para la "presentación de las condiciones de ingreso a las carreras de grado y pregrado" (Ordenanza 31-06-CS).

Cuando se habla de valoración se está haciendo referencia a una apreciación respecto de un proceso o un resultado. Dicha apreciación la hace el evaluador desde parámetros institucionales impregnados de ideales personales y sociales; es aquí donde juegan un papel primordial los criterios de referencia institucionales. En la situación particular de la evaluación para el ingreso a la Universidad, tenga ésta un valor predictivo o selectivo, requiere criterios definidos desde los mismos componentes de la competencia.

Funciones de la evaluación de competencias

Delimitar las funciones² de la evaluación en el marco de una propuesta de educación basada en competencias permitirá realizar una nueva aproximación a la comprensión de su complejidad.

En primer lugar es necesario reconocer que la evaluación desempeña una función muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque direcciona y da sentido a cada una de las decisiones didácticas, tanto las referidas a la selección, organización y jerarquización de los contenidos, como a la elaboración y selección de los materiales y las actividades que se le proponen al alumno.

De este modo, la evaluación no es entendida como una acción de constatación o verificación de unos indicadores de logro, sino que a lo largo del proceso de nivelación, en la presencialidad o en la virtualidad, las propuestas de enseñanza y aprendizaje se entrelazan de modo tal que a la hora de elaborar (el equipo de admisión de la unidad académica) y resolver los exámenes que acrediten el logro de los indicadores, los alumnos no serán sorprendidos sino que percibirán una coherencia entre las tareas desarrolladas a lo largo del curso y las consignas planteadas en el examen.

La segunda función de la evaluación se vincula con la consideración de la Universidad, como una institución del sistema formal que tiene a su cargo la promoción por años y niveles en relación al logro de una serie de competencias en un tiempo determinado. La evaluación aparece, en tal caso, como comprobación, igualación, en definitiva en su función de acreditación. Esto implica que un alumno, al ingresar al sistema formal, debe desarrollar nuevos niveles de competencias. Para poder lograrlas, adapta sus tiempos y procesos personales en función de los tiempos y exigencias institucionales a fin de obtener la acreditación de las diversas etapas.

² Se toman como referentes las funciones de la evaluación enunciadas por SACRISTÁN, J. C. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Morata.

Es esa necesidad de la institución formadora y de los docentes de "acreditar", el logro de determinados niveles de competencia, lo que pone en marcha prácticas de evaluación que culminan necesariamente en una calificación final (evaluación de los resultados).

La función de acreditación de la evaluación se convierte así no sólo en una herramienta clave para el ingreso y/o permanencia del alumno en el sistema, sino que lo pone en contacto con los modos de calificación para su futura inserción en el mundo del trabajo, en una sociedad cuya movilidad laboral es cada día más meritocrática.

Hablar de evaluación como acreditación o certificación de méritos, conlleva la consideración de una de las funciones menos transparentes de los actos del docente. Esto es, la autoridad que confiere la evaluación al docente como "acreditador", constituye una de las funciones que, si bien marca fuertemente el proceso educativo, desvirtúa la función educativa de la evaluación.

La función ética de la evaluación subyace a las funciones analizadas. La sociedad, las instituciones, los docentes y los alumnos demandan una certificación de las competencias desarrolladas y adquiridas. El sistema debe prever el acuerdo tácito de los actores en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías y modos de comunicación en tanto que éstos han sido ponderados por la comunidad.

Si se entiende la evaluación como valoración, implica que los protagonistas comprometidos en el proceso educativo buscan permanentemente el valor y sentido de dicho proceso y sus proyecciones. Ahora bien, es importante que todos y cada uno de ellos tomen conciencia que sus valoraciones o lo que consideran como verdadero, no debe ser algo personal, sino deberá ser fruto de un diálogo e intercambio de opiniones y perspectivas respecto a los fines de la educación.

La función ética de la evaluación no se agota en transparentar los valores implícitos en las acciones de los evaluadores. Por el contrario, se enriquece por la reflexión sobre la práctica educativa, en tanto deja al descubierto los criterios de valoración, pone en marcha la comprensión del proceso y permite que las futuras tomas de decisiones se aproximen cada vez más al mejoramiento de la calidad de la educación.

La relación escuela-sociedad pone al descubierto una función innegable de la evaluación, en relación con la organización y distribución de los recursos humanos y materiales.

A través de la acreditación, la institución educativa –a la vez que organiza y ordena la circulación de los alumnos en los distintos niveles y años– certifica ante la

sociedad las competencias de los sujetos para su inserción en ámbitos diversos, incluido el laboral.

De este modo *"se le asigna a la evaluación la misión de identificar las concreciones y niveles de desarrollo, reconociendo incluso las tensiones y contradicciones que se generan en el entramado de su realización"* (Edelstein, 1995)

La evaluación de la etapa de nivelación e ingreso a la Universidad

Lo afirmado en la Ordenanza 31/06 del Consejo Superior de la UNCuyo, deja claramente explicitada la doble función de la evaluación en el contexto del ingreso a la universidad:

"Cada Unidad Académica deberá implementar una serie de actividades destinadas a los aspirantes, con el objeto de equiparar y evaluar el desarrollo de las competencias generales y específicas establecidas para cada carrera o familia de carreras (...)

Objetivos:

- *Evaluar el nivel de desarrollo de las competencias generales (básicas y transversales) y específicas establecidas para cada carrera o familia de carreras, de acuerdo con lo aprobado en la Ordenanza 71/05-C.S.*
- *Equiparar los aprendizajes de los aspirantes en función de los requerimientos básicos de cada carrera (...)*

Evaluación de la etapa de nivelación: Cada Unidad Académica podrá optar por una evaluación selectiva o predictiva, según considere conveniente. La evaluación deberá ser consistente con los indicadores de logro en que se desagregan las competencias (generales y específicas) para el ingreso y permanencia, aprobadas por la Ordenanza N° 71/05-C.S (...)"

Lo expresado en las normativas vigentes en la UNCuyo, sitúa la problemática de la evaluación en dos líneas, que necesitan ser tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones didácticas sobre las características que deben tener tanto los materiales elaborados para el ingreso, como los exámenes.

En una primera línea, es posible situar la consideración de la **evaluación de proceso**. Las expresiones "equipar y equiparar", dan cuenta de la consideración del alumno aspirante al ingreso como alguien a quien es necesario proveerlo de algunas estrategias y contenidos, que le den la oportunidad de aproximarse al logro

de los niveles de competencias requeridos para el ingreso y la permanencia en la Universidad.

Desde esta consideración, cobra sentido la evaluación de proceso, cuya intencionalidad es que, en el mismo proceso de aprendizaje, el alumno pueda ir constatando y autoevaluando sus condiciones individuales en relación con los requerimientos para la futura evaluación de resultados.

Es importante tener en cuenta que esta evaluación de proceso tiene como función retroalimentar el mismo proceso en función de los avances y retrocesos que vayan apareciendo.

La evaluación de proceso se vincula directamente con la necesidad de que tanto los materiales, como las actividades propuestas en las instancias presenciales y/o virtuales, deben garantizar la consistencia con lo que se requerirá para resolver con éxito el examen de ingreso. Solo se logrará consistencia entre el proceso de nivelación y el examen final en la medida que se adopten como criterios que vertebran la toma de decisiones, a las competencias y los indicadores de logro definidos en la normativa vigente.

En una segunda línea de análisis se sitúa la **evaluación de resultados**, que se vincula directamente con sus funciones de acreditación-certificación-promoción-calificación. Respecto de estos términos, cabe destacar que, desde la incorporación a la didáctica de las líneas del aprendizaje constructivista y sus variantes, fueron condenados al destierro por muchos expertos del campo. Incluso, quienes de algún plantean la evaluación de resultados como una dimensión fuerte de la evaluación, han sido calificados como tecnócratas o conductistas.

Si bien la evaluación de resultado de ninguna manera puede considerarse como “la única función de la evaluación”, sí puede afirmarse que es una dimensión fundante de la misma.

Es necesario articular y vertebrar las dos funciones básicas que históricamente fueron delegadas por la sociedad a las instituciones educativas: la de formación y la de acreditación de competencias sociales y laborales de sus ciudadanos.

En primer lugar, la Universidad³, como una organización creada por la sociedad, tiene la función de “*equipar y equipar*” a sus aspirantes al ingreso con los conocimientos necesarios para que tengan igualdad de oportunidades en el ingreso y permanencia en la Universidad. Esta primera función se complementa con la otra función básica de las instituciones educativas. Se trata de la “*aprobación y acreditación*” de los diferentes tramos de formación por los que transita el alumno,

³ La universidad es considerada como una institución educativa creada por la sociedad.

desde que ingresa hasta que se le certifica su nivel de competencia necesario para insertarse como profesional en el mundo social.

Respecto de esta última función de la evaluación expresa con gran claridad Alicia de Camilloni:

“Los sistemas de calificación empleados en la evaluación de los aprendizajes y los regímenes de promoción de los alumnos constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean en la educación formal. Aunque ambos son producto de un conjunto de decisiones prácticas adoptadas en virtud de la adhesión a una u otra entre las diversas corrientes teóricas de la didáctica, siempre ejercen, de hecho, un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje ya que, más que aparecer como una consecuencia de los fundamentos teóricos que se suscriben en la materia, tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas. De este modo, si los sistemas de calificación y promoción permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales y no acompañan las transformaciones de la práctica de la enseñanza, sólo sirven de obstáculo a esas transformaciones, obligando a los docentes a una permanente adaptación a los moldes pedagógicos que los procesos de renovación o de reforma pretenden reemplazar. Si, por el contrario, se resuelve producir modificaciones en los sistemas de calificación y promoción, éstos tienden a desarrollar una indudable influencia sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y, particularmente sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos, con un efecto denominado de “validez retroactiva...” (Camilloni, 1998).

La evaluación de resultados puede ser planteada por cada unidad académica con una finalidad *“selectiva o predictiva”*⁴. En ambos casos será necesario contextualizar, la elaboración de los instrumentos de evaluación, en lo que algunos autores denominan evaluación referida a criterios, evaluación criterial o evaluación por criterios. En todos los casos, la evaluación implica la comparación de los logros del alumno con pautas establecidas a priori por la institución y por los docentes.

En el caso particular del examen de ingreso a la UNCuyo, los criterios quedan oficialmente planteados en la Ordenanza 71-05/C.S., artículo 1º: *“Aprobar las competencias generales –básicas y transversales- y competencias específicas por área de conocimientos y carreras, para el ingreso y permanencia en la Universidad (...)”*.

⁴ Ordenanza N° 71/05- C.S. (Consejo Superior) de la UNCuyo.

El sistema de acreditación por examen final constituye una instancia que puede considerarse insustituible, en tanto permite tener una panorámica del nivel de desarrollo de competencias de un alumno, en un determinado momento de su formación. El problema sobrevendrá si los resultados obtenidos como totalidades de logros o dificultades no son tenidos en cuenta a la hora de futuras decisiones didácticas.

Es necesario utilizar dichos resultados para retroalimentar el proceso de formación del alumno, revitalizando tanto sus logros, como las estrategias que les permitirán superar sus dificultades o desfasajes respecto de lo establecido como necesario para ingresar y permanecer en la Universidad: competencias de ingreso e indicadores de logro.

La elaboración de instrumentos de evaluación consistentes con las competencias de ingreso y permanencia en la Universidad

A la hora de la toma de decisiones respecto de las características que deben reunir los exámenes de ingreso, el docente debe tener en cuenta algunos aspectos que la didáctica, desde su dimensión técnica o normativa, propone para la construcción, corrección, análisis y sistematización de la información que se requiere para la aprobación y/o acreditación del curso de ingreso a la UNCuyo, tanto si se trata de una evaluación entendida como predictiva, o como selectiva.

Las pruebas aportan índices sobre el rendimiento de los alumnos. Como instrumentos de medición, pueden asumir distintas formas, pero siempre guardan entre sí un denominador común: corresponder a situaciones deliberadamente probatorias, que se manifiestan en propuestas de actividades para ser resueltas por un sujeto en un determinado tiempo, de cuyo nivel de resolución se puede desprender un diagnóstico, referido al nivel de logros de los indicadores de competencias, que podrá ser utilizado con diferentes intencionalidades, tal como se explicitó en párrafos anteriores.

Los requisitos o condiciones básicos que los exámenes deben reunir son: **validez, confiabilidad y practicidad**. A continuación se realizará una breve síntesis de los mismos.

La **validez** de una prueba se estima en función de las posibilidades de la misma para evaluar o medir aquello para lo cual se la construye o diseña. En el marco del Ingreso a las diferentes Facultades y carreras de la UNCuyo, los parámetros o criterios que permitirán la comprobación de la validez de los instrumentos que se construyan, vendrá dada por la consistencia de los mismos en relación a las

competencias generales –básicas y transversales- y específicas, y a los indicadores de logro que explicitan los logros parciales que debe poner en evidencia el alumno como requisito para dar cuenta del alcance de la competencia desde su complejidad. La tabla de especificación (que se desarrollará en los próximos párrafos) constituye una herramienta útil a la hora de construir exámenes que busquen aproximarse a un cierto grado de validez.

La Dra. Alicia de Camilloni cita diferentes tipos de validez, que se deben tenerse en cuenta a la hora de confeccionar un instrumento de evaluación:

- Validez de contenido. El contenido seleccionado para la prueba debe representar una muestra significativa del universo de contenido cubierto por el curso.
- Validez predictiva. Se plantea desde la correlación existente entre los resultados obtenidos en una prueba y el desempeño posterior del alumno en aquellos aspectos que se corresponde con el área evaluada.
- Validez de construcción. Debe haber consistencia entre las propuestas de actividades y los contenidos trabajados en los materiales y en las instancias presenciales y/o virtuales, con el tipo de actividades y contenidos requeridos para la resolución de la prueba.
- Validez de convergencia. Se logra buscando la relación existente entre un instrumento nuevo y otros ya trabajados y analizados desde su confiabilidad, practicidad y utilidad.
- Validez manifiesta/de significado. Este tipo de validez no refiere al interior mismo de la prueba. Se puede analizar luego de haber sido administrada, corregida y publicados sus resultados. Se vincula con la razonabilidad de los instrumentos; éstos deben ser percibidos por los alumnos y otras personas como instancias adecuadas de evaluación. *"Los instrumentos deben ser vistos como formas capaces de dar cuenta de los aprendizajes necesarios de los alumnos, tanto en lo que respecta a la forma como a los contenidos evaluados."*
- Validez retroactiva. Una vez conocidos los resultados de la evaluación, las actividades y objetivos evaluados son tomados como objeto de enseñanza para futuros exámenes.

La **confiabilidad** de la prueba constituye otro de las condiciones básicas que un instrumento de evaluación debe reunir.

La confiabilidad de una prueba se relaciona con las posibilidades que ésta ofrezca para que, administrada en condiciones semejantes, a sujetos semejantes, se obtengan resultados semejantes. *"Para que los resultados obtenidos mediante la administración de un instrumento de evaluación puedan ser considerados dignos de confianza, deben ser estables, permaneciendo semejantes en todas las ocasiones en que se administre ese instrumento..."*

Para que una prueba reúna un cierto grado de confiabilidad es conveniente que la prueba no sea excesivamente breve, dado que será muy difícil que en esas condiciones abarque la totalidad de los indicadores de logro previstos. Algunos autores plantean la confiabilidad en relación con las condiciones socio-emocionales de los alumnos. De todos modos, si bien éstos son componentes cuyo atravesamiento profundo es innegable, en el marco de una prueba de ingreso se trata de una condición muy difícil, por no decir imposible de regular.

En síntesis: *"la validez y la confiabilidad de un instrumento de evaluación nunca son absolutas (...) para la validez los criterios son los que sirven de pauta y, del mismo modo, que la confiabilidad presenta márgenes de aceptabilidad según el uso que se quiera dar al instrumento"* (Camilloni, 1998: 88).

El control de la **practicidad** de una prueba, si bien no constituye una condición o requisito indispensable, redundará en beneficio para la economía de tiempo, esfuerzo y costos de su utilización para el diseño de nuevos instrumentos. La practicidad se refiera a la administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones.

Pruebas escritas: caracterización

Las pruebas escritas son también llamadas de lápiz y papel. Su uso se diversificó a partir de la universalización de la educación. El aumento de la cantidad de alumnos que aspiran a ingresar en la universidad impide la utilización de otros tipos de instrumentos de evaluación.

Las pruebas escritas pueden clasificarse según sus características en: pruebas tradicionales, pruebas objetivas o estructuradas y pruebas semiestructuradas.

✓ Pruebas tradicionales

Son llamadas de ensayo o composición. Consisten en el enunciado de un tema o en una o varias preguntas (lo más común es que éstas sean cuatro o cinco), que exigen una respuesta extensa por parte de los alumnos.

Aplicación y ventajas:

- Se utilizan para distintos campos de conocimiento.
- Permiten apreciar la organización de los conocimientos y la originalidad del alumno.
- Otorgan al alumno gran libertad para expresar sus distintos puntos de vista.
- Permiten y favorecen la reflexión de los alumnos antes de contestar.
- Son de bajo costo de producción y no requieren demasiada elaboración por parte del docente.

Desventajas:

- Suelen ser improvisadas por el profesor
- Se corre el riesgo de evaluar a los alumnos teniendo en cuenta sólo las habilidades de producción de textos y no el nivel de construcción del contenido disciplinar.
- Por presentar poca cantidad de preguntas, se pueden transformar en pruebas con escasa validez de contenidos y de significados.
- Es muy difícil verificar la activación de cada uno de los componentes de la competencia.
- Su corrección insume mucho tiempo y se corre el riesgo de evaluar desde diferentes criterios a cada alumno.

Sugerencias para mejorar su construcción:

- Las preguntas deben elaborarse teniendo como referentes los indicadores de logro que especifican a las competencias.
- Hacer las preguntas consistentes con las actividades y las características de las actividades propuestas en los materiales del ingreso.
- Deben activar las competencias básicas y transversales, el docente debe ser cuidadoso de no limitar las propuestas de actividad a la recordación memorística.
- Las preguntas deben orientar claramente a los alumnos, deben ser precisas y concretas para limitar la libertad del alumno.

Tipos de preguntas que pueden hacerse en una prueba tradicional:

- a) Preguntas que piden a los alumnos que comparen dos enfoques determinados.
- b) Preguntas en las que se comparen hechos, situaciones o invenciones según un punto de vista señalado.
- c) Que el alumno resuma una obra, artículo o párrafo.
- d) Que explique el significado de una expresión determinada.

- e) Que realice el análisis de una situación o planteo.
- f) Que realice clasificaciones según un criterio dado.

✓ **Pruebas objetivas**

Las pruebas objetivas consisten en una serie de preguntas a las cuales el alumno debe responder con una marca, una palabra o un símbolo.

Es posible clasificar el tipo de pregunta que puede formularse en una prueba objetiva del siguiente modo:

- a) Preguntas de recordación:
 - i. Recordación simple.
 - ii. Completamiento.
- b) Preguntas de reconocimiento:
 - i. Doble alternativa.
 - ii. Apareamiento.
 - iii. Selección múltiple.
 - iv. Ordenamiento.

a) Preguntas de recordación

i. Recordación simple

Consiste en una pregunta bien definida, que generalmente comienza con quién, qué, cuándo, dónde. Requieren una respuesta breve del alumno por ejemplo una palabra, un símbolo, un número.

Este tipo de preguntas es adecuado para medir retención de información de datos.

Puede utilizarse para identificar elementos, por ejemplo, mapas, representaciones de estructura biológica, etc.

Ejemplo:

¿En qué año fue descubierta América?
(1492)

Ventajas:

Son fáciles de construir.

En la respuesta no interviene el azar.

Desventajas:

No permiten medir aprendizajes complejos, como comprensión, jerarquización, aplicación, evaluación entre otros.

Cuando la consigna no es precisa puede interpretarse desde diferentes perspectivas, por lo tanto es muy difícil de verificar su validez en relación con los indicadores de logro.

ii. Completamiento

En un enunciado se encuentran espacios en blanco que los alumnos deben llenar con las palabras correspondientes.

Los espacios en blanco deben referirse a conceptos nucleares.

Para facilitar la corrección, puede indicarse el espacio con un número y colocarse luego el mismo número a la izquierda de la hoja para que los alumnos escriban allí la palabra correspondiente.

Este tipo de preguntas miden información de datos, pero requieren del alumno su comprensión.

Los espacios en blanco pueden ubicarse en una oración o en un párrafo.

Las ventajas y desventajas son iguales que el tipo de pregunta de recordación simple.

Ejemplo:

Los ríos Paraná, Iguazú y.....¹ rodean la Mesopotámica Argentina.

1-.....

b) Preguntas de Reconocimiento

iii. Doble alternativa

El alumno debe elegir entre dos alternativas posibles. Las más comunes solicitan al alumno señalar la proposición verdadera o la falsa.

En el modo de enunciarla puede presentarse como una pregunta con dos respuestas en la que sólo una de ellas es correcta.

Las otras formas en que pueden plantearse las preguntas son: si-no, correcto o incorrecto.

Se utilizan en todos los campos. Bien construidas pueden medir no sólo información sino además comprensión, categorización, jerarquización y aplicación diferentes contenidos.

Ventajas:

- Requieren poco tiempo para responder las preguntas.
- Requieren poco tiempo para corregirlas.

Desventajas:

- Existe el riesgo de enunciarlas de modo ambiguo, poco claro.
- Si se repiten en los enunciados las palabras o la secuencia del texto, sólo activan memoria mecánica.
- El azar influye en las respuestas. Existe un 50% de posibilidad de responder correctamente por azar.

Ejemplo:

Todos los vertebrados son mamíferos.

SI – NO

Todos los mamíferos son ovíparos.

V – F

iv. Apareamiento

Este tipo de pregunta consiste en dos listas de elementos relacionados de modo constante.

Algunos de los criterios sobre los que las dos pueden aparearse son: hechos y datos, hechos y lugares, procesos y productos, términos y definiciones, causas y efectos, operación resultado, entre otros.

Es conveniente que en las preguntas de apareamiento haya en una lista más elementos que en la otra, o que alguno de una lista pueda usarse como respuesta más de una vez, lo cual evita que algunas preguntas se den por eliminación.

Ventajas:

- Resultan económicas en cuanto a espacio y a tiempo requerido para responder.
- Son útiles para activar una gran cantidad de procedimientos.

Desventajas:

- Son difíciles de construir porque las alternativas deben ser homogéneas.
- Se puede caer en medir solo información si la pregunta no está bien orientada.

Ejemplo:

Indique al lado del número correspondiente a cada país, la letra que le corresponda a su producción principal.

1- Suecia	a) cereales
2- Dinamarca	b) hierro
3- Finlandia	c) pesca
4- Noruega	d) bosques
	e) textiles

v. Múltiple opción

Consiste en una pregunta introductoria o un enunciado incompleto seguido de tres o cinco respuestas entre las que el alumno debe elegir una.

Las respuestas se llaman opciones o alternativas. Las alternativas incorrectas se llaman distractores.

Las respuestas pueden ser frases, números, palabras o símbolos.

Existen varias formas de este tipo de preguntas. Por ejemplo: Elegir la mejor respuesta, elegir la respuesta correcta, elegir varias respuestas correctas, elegir la respuesta incorrecta, seleccionar la palabra que no pertenece a una serie, elegir la palabra que implica a las otras, elegir las causas de situaciones o hechos presentados, entre otras.

Este tipo de preguntas presenta situaciones semejantes a las que se dan en la vida, las que comúnmente nos obligan a tomar decisiones inteligentes.

Es aplicable a todos los temas para medir habilidades para discriminar, razonar, inferir, interpretar y generalizar.

Ventajas:

- Son fáciles de comprender y utilizar.
- La posibilidad del azar en la respuesta correcta, es menor que las anteriores.
- La posibilidad de escribir siempre la misma alternativa como en las de verdadero o falso.

Desventajas:

Son más difíciles de construir.

Implican un mayor esfuerzo de construcción porque requieren precisión en la enunciación de las proposiciones, para que sean consistentes con los indicadores de logro.

Ejemplo:

Indique con una cruz la respuesta correcta:

Un triángulo isósceles es aquel en el cual:

- 1- Dos lados son iguales. ()
- 2- Una de las alturas es el doble de la otra. ()
- 3- La base es igual a la altura. ()
- 4- Dos ángulos son iguales. ()

vi. Ordenamiento

Requieren que el alumno coloque en algún orden o jerarquía específica una serie de materiales presentados desordenadamente.

El ordenamiento puede ser cronológico, lógico, de dificultad y de importancia.

Este tipo de preguntas corren el riesgo de activar sólo la memoria mecánica, pero elaboradas de modo estratégico pueden generar la necesidad por parte del alumno de recurrir a procedimientos más complejos.

Ejemplo:

Indique utilizando los números de 1 a 4, en qué orden cronológico ejercieron su mandato en la Argentina los siguientes presidentes:

- | | |
|--------------|--------------|
| a) Rivadavia | c) Sarmiento |
| b) Urquiza | d) Derqui |

✓ *Pruebas semiestructuradas*

Este tipo de pruebas se construyen incluyendo en ellas tipos de preguntas de pruebas tradicionales y otras de pruebas objetivas. Por lo tanto para su realización se deben tener presente las sugerencias dadas para las pruebas antes mencionadas en su conjunto.

Diseño de una prueba

• *Construcción de la prueba*

- a) Determinar los indicadores de logro y especificar los contenidos que será necesario que el alumno active para dar cuenta del logro de las competencias requeridas para el ingreso.
- b) Establecer la extensión de la prueba. Es aconsejable que se empleen entre 30 y 40 ítems (cada ítem debe corresponder a una marca, palabra flecha que el alumno deberá responder).
- c) Confección de la **tabla de especificación**. Tal como se expresó en el apartado validez del examen, esta tabla se construye con el objeto de lograr consistencia y equilibrio entre la cantidad y el tipo de preguntas y los indicadores de logro que se quieren evaluar.

- En primer lugar se parte de la consideración que el total de la prueba representará el 100%.
- Se procede a distribuir en una tabla los indicadores y los porcentajes que se le quiere asignar a cada uno en el total de la prueba. Esta decisión se tomará en función de otorgar más peso a aquellos indicadores que son básicos o indispensables, para que un alumno inicie su tránsito por el primer año de la carrera, y a aquellos que fueron remarcados o se les dio más énfasis en las actividades presenciales o virtuales y en los materiales.

INDICADORES DE LOGRO	Preguntas de retención de información	Preguntas de comprensión	Preguntas de uso de la información	%
1-----	10%	10%	5%	25
2-----	5%	5%	5%	15
3-----	5%	5%	5%	15
4-----	5%	5%	5%	15
5-----	5%	20%	5%	30
Totales	30%	30%	25%	100%

- Para determinar cuántos ítems le corresponde a cada porcentaje, se realiza una regla de tres simple:
 - Total de ítems de la prueba: 40
 - El 25% de 40: $\frac{25 \times 40}{100}$: 10 ítems
 - Se realiza el mismo proceso con todos los casilleros.

INDICADORES DE LOGRO	Preguntas de retención de información	Preguntas de comprensión	Preguntas de uso de la información	Total de ítems
1-----	4 ítems	4 ítems	2 ítems	10 ítems
2-----	2 ítems	2 ítems	2 ítems	6 ítems
3-----	2 ítems	2 ítems	2 ítems	6 ítems
4-----	2 ítems	2 ítems	2 ítems	6 ítems
5-----	2 ítems	2 ítems	2 ítems	6 ítems

Totales	12 ítems	18 ítems	10 ítems	40 ítems
----------------	----------	----------	----------	----------

- d) Determinar el tipo de preguntas que se utilizarán. Escribir las preguntas e ítems guiados por la tabla de especificación.
- e) Corrección de la prueba: confeccionar la clave de corrección. Ésta contiene las respuestas correctas.
- f) Corregir cada prueba comparándola con la clave de corrección. Se otorgará un punto por cada ítem. Es necesario recordar que un ítem equivale a cada marca que el alumno realiza en la hoja de papel, por lo tanto una pregunta puede valer más de un ítem. De esta manera cada prueba obtiene un puntaje determinado.
- g) Finalmente se construye la tabla de aciertos y errores. El tratamiento estadístico de los datos permitirá detectar el grado de dificultad de las diferentes preguntas de acuerdo a la frecuencia de las respuestas correctas o incorrectas.

Algunas sugerencias que ayudan a que el diseño de la prueba resulte claro y consistente con los indicadores de logro.

- Las preguntas deben ser numeradas correlativamente.
- Construir la prueba respetando la distribución de ítems establecidos en la tabla de especificación.
- Tomar como referentes primeros de la prueba los indicadores de logro de las diferentes competencias establecidas para el ingreso.
- Cuidar los niveles de validez y confiabilidad, verificando que se está evaluando cada uno de los componentes que se quieren evaluar.
- Cuando a un indicador se le haya asignado un elevado valor relativo de porcentaje es conveniente confeccionar varias preguntas para distribuir los ítems de modo equilibrado.
- No presentar siglas o abreviaturas que no pertenezcan al vocabulario disciplinar y que no se hayan presentado en los materiales de estudio y trabajo de los alumnos.
- Evitar preguntas y respuestas encadenadas. Esto es, que la respuesta de la pregunta 2 dependa del éxito con que se resolvió la pregunta 1.
- Eliminar la información accesorio en las preguntas.
- Evitar el uso de negaciones o doble negaciones en las preguntas porque confunden al alumno.
- En caso de solicitar que el alumno marque la respuesta incorrecta en un grupo de respuestas correctas, indicar clara y de modo destacado la acción que debe hacer el alumno.
- En las preguntas de múltiple alternativa usar distractores no obvios, sino plausibles de ser correctos. Un distractor puede ser una pregunta que frecuentemente los alumnos responden mal.
- En las respuestas de doble alternativa descompensar la cantidad de proposiciones entre una columna y otra. Pueden haber dos de una columna que le corresponda a una de la otra columna o alguna que no se vincule con ninguna de la otra columna.

- Evitar expresiones absurdas como alternativas de elección, de tal modo el alumno las podría haber resuelto sin haber consultado el material.
- La distribución de las respuestas válidas debe estar dispuesta en diferentes posiciones. Esto para que el alumno –perseverando en el mismo lugar– no logre la respuesta correcta por azar.
- Debe indicarse de modo claro la acción concreta que debe realizar el alumno.
- No iniciar una pregunta en una hoja para completarla en la siguiente.
- No deben utilizarse términos ni secuencias textuales del libro, como un modo de evitar la memoria mecánica o lineal.
- No deben formularse las preguntas de modo pernicioso de modo que lleve a una respuesta errónea.
- Deben evitarse en las preguntas indicios que lleven a la respuesta correcta sin conocer el tema.
- Los enunciados de verdadero y falso deben distribuirse de modo casual.
- Los enunciados deben ser significativos en sí mismos.

Para finalizar...comparto con ustedes el texto con que Alicia Camilloni cierra su libro *"La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo"*:

"La promoción se resuelve siempre a partir de una decisión y ella lleva implícito un juicio de valor. El régimen de promoción que se establezca debe dar a este acto la mayor explicitación posible, de modo de garantizar la transparencia y la justicia de la decisión" (Camilloni; 1998).

Bibliografía

- AMENGUAL, B.R. (1989). **Evaluación Formativa**. Madrid, Cincel.
- ANGULO RASCO, F.; CONTRERAS DOMINGO, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1991). "Evaluación educativa y participación democrática"; en **Cuadernos de Pedagogía**, N° 195, Buenos Aires, 1991.
- CAMILLONI, A. W. y otras (1998). **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires, Paidós.
- CASANOVA, M. A. (1995). **Manual de evaluación educativa**. Madrid, La Muralla.
- COLL, C. (1983). "La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En: **Cuadernos de Pedagogía**, N° 103-104, Barcelona, 1983.
- CROMBACH, L. J. (1963). "Course improvement thought evaluation". En: **Teachers College Record**, 64, p. 673-683, 1963.
- CULLEN, C. (s/d). "El debate epistemológico de fin de siglo". En: **Novedades Educativas**, N° 62.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona, Martínez Roca.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). **Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia**, Buenos Aires, Kapelusz.
- ELLIOT, J. y otros (1986). **Investigación-acción en la escuela**. Valencia, Cansillería de Cultura, Generalitat de Valencia.

- ELLIOT, J. (1986). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En: Galton, M. y Moon, B. (1986). **Cambiar la escuela, cambiar el currículo**. Barcelona, Martínez Roca.
- MENOYO DÍAZ, M. (1995). "La evaluación formativa como instrumento de atención a la diversidad". En: **Revista "Alambique"**, N° 4, Barcelona, Graó, 1995.
- OSBORNE, R. y FREYBERG, P. (1991). **El aprendizaje de las ciencias: implicaciones de la ciencia de los alumnos**. Madrid, Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). "La evaluación didáctica". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Madrid, Akal.
- POPHAN, W. J. (1980). **Problemas y técnicas de evaluación educativa**. Madrid, Salamanca, Anaya.
- SACRISTÁN, J. C. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata.
- SANMARTÍ, N. y JORBA, J. (1995). "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". En: **Revista "Alambique"**, N° 4, Barcelona, Graó, 1995.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992). "Los efectos secundarios del sistema". En: **Cuadernos de Pedagogía**, N° 199, 1992.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). "Los (ab)usos de la evaluación". En: **Cuadernos de Pedagogía**, N° 215; 1993.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga, Aljibe.
- SCRISEN, M. (1981). **Evaluation Theasaurus**. California, Edgepress Inserness.
- STENHOUSE, L. (1984). **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, Morata.
- TREPAT, C. (1995). **Los procedimientos en historia**. Barcelona, Graó.