

**UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS**



ESCUELA DE POSGRADO

DOCTOR LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**CALIDAD DE LAS PRUEBAS DE ADMISIÓN Y EL CUMPLIMIENTO DEL
PERFIL DEL INGRESANTE EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN
BANCARIA DE LIMA**

PRESENTADO POR:

YULY GIOVANNA OYANGUREN BARRIOS

ASESORA: LAURA ESPONDA VERSACE

2019

**CALIDAD DE LAS PRUEBAS DE ADMISIÓN Y EL CUMPLIMIENTO DEL
PERFIL DEL INGRESANTE EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN
BANCARIA DE LIMA**

DEDICATORIA

*A mi inspiración constante, mi
querido hijo.*

AGRADECIMIENTO

*A mi madre por su incesante
apoyo y comprensión.*

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1 Marco teórico	10
1.2 Investigaciones	72
1.3 Marco conceptual	79
CAPÍTULO II: EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES	81
2.1 Planteamiento del problema	81
2.1.1 Descripción de la realidad problemática	81
2.1.2 Definición del problema	82
2.1.2.1 Problema general	83
2.1.2.2 Problemas específicos	83
2.2 Finalidad y objetivos de la investigación	83
2.2.1 Finalidad	83
2.2.2 Objetivo General y objetivos específicos	83
2.2.2.1 Objetivo General	83
2.2.2.2 Objetivos específicos	84
2.2.3 Delimitación del estudio	84
2.2.4 Justificación e importancia del estudio	84
2.3 Hipótesis y variables	85
2.3.1 Hipótesis General y específicas	85
2.3.1.1 Hipótesis General	85
2.3.1.2 Hipótesis Específicas	85
2.3.2 Variables e indicadores	86
CAPÍTULO III: MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS	86
3.1 Tipo y diseño de la Investigación	86
3.2 Población y muestra	87

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	88
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	89
4.1 Presentación de resultados	89
4.1.1 Resultado del análisis de la variable independiente	89
4.1.2 Resultado del análisis de la variable dependiente	95
4.1.3 Análisis relacional de las variables	102
4.2 Contrastación de hipótesis	103
4.3 Discusión de Resultados	108
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	109
5.1 Conclusiones	109
5.2 Recomendaciones	110
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

RESUMEN

La educación, considerada como un proceso de transformación que involucra cambios entre los factores y los productos, debe contar con un “sistema de control” que permita saber cómo éste está operando, si los productos finales se adecúan a los estándares de calidad preestablecidos, qué tan eficiente es la operación del proceso, etc. (UNESCO, 1997).

Las evaluaciones educativas constituyen posiblemente una forma eficaz, en función de los costos, de ayudar a mejorar los resultados del aprendizaje. Obviamente, medir los conocimientos de los estudiantes no resultará por sí mismo en un mayor rendimiento académico. Sin embargo, constituye una condición necesaria para poder: (i) establecer objetivos cuantitativos, (ii) evaluar diferentes alternativas para la asignación de recursos, combinación de insumos y/o tecnologías pedagógicas y (iii) asignar recursos y esfuerzos para lograr los objetivos que se hubieran definido. (Horn, Wolff y Vélez, 1991).

El objetivo del estudio fue evaluar la calidad de las pruebas de admisión y su relación con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

El tipo de investigación es aplicada, el nivel es evaluativo, el diseño es no experimental, la población estuvo conformada por los estudiantes que rindieron la prueba y los evaluadores; la muestra la representaron 88 personas: 80 participantes y 8 evaluadores (juicio de expertos). Con respecto a las técnicas, se utilizaron el juicio de expertos y la encuesta, y como instrumentos los cuestionarios.

Como conclusión, el estudio verificó y confirmó que la calidad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en instituciones bancarias de Lima.

Palabras claves: pruebas de admisión, perfil del ingresante, formación superior tecnológica, calidad, evaluación.

ABSTRACT

Education, considered as a process of transformation involving changes between factors and products, must have a "control system" to know how it is operating, if the final products meet the pre-established quality standards, what So efficient is the operation of the process, etc. (UNESCO, 1997).

Educational evaluations are possibly a cost-effective way to help improve learning outcomes. Obviously, measuring students' knowledge will not by itself translate into higher academic performance. However, it is a necessary condition to be able to: (i) establish quantitative objectives, (ii) evaluate different alternatives for resource allocation, combination of inputs and / or pedagogical technologies, and (iii) allocate resources and efforts to achieve the objectives Had been defined. (Horn, Wolff and Velez, 1991).

The objective of the study was to evaluate the quality of the admission tests and their relation with the fulfillment of the profile of the entry in the institutes of banking formation of Lima.

The type of research is applied, the evaluative level, the design is non-experimental, the population was confirmed by the students who gave the test and the evaluators; The sample was represented by 88 people: 80 participants and 8 evaluators (expert judgment). With regard to techniques, the expert judgment and the survey were used, and the questionnaires as instruments.

In conclusion, the study verified and confirmed that the quality of the admission tests is directly related to the fulfillment of the profile of the entrant in banking institutions in Lima.

Key words: Admission tests, entry profile, technological superior training, quality, evaluation.

INTRODUCCIÓN

El concepto de calidad aplicado a las instituciones de educación superior es el “término de referencia que permite comparar una institución o programa con otros homologables o en torno a un patrón real o utópico predeterminado, cuyo componente o dimensiones pueden ser la relevancia, la integridad, la efectividad, la disponibilidad de recursos humanos, materiales y de información, la eficiencia, la eficacia y la gestión de los procesos académicos y administrativos. (IELSAC, 2006) Si le sumamos la pertinencia de un perfil de los que ingresan a estas instituciones educativas, entonces, consolidamos un producto final. El propósito de la investigación fue considerar a las pruebas de admisión como componente del proceso de evaluación de calidad con relación al cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.

El estudio ha considerado 5 capítulos:

En el primer capítulo, se presentan los fundamentos teóricos de la investigación con las bases teóricas, las investigaciones relativas al objeto de estudio y un marco conceptual con términos básicos del estudio.

En el segundo capítulo, se describe la realidad problemática detallando este contexto formulando los problemas y los objetivos. Del mismo modo, se presentan las hipótesis y las variables identificando pertinentemente sus indicadores.

En el tercer capítulo, se brindan los aspectos metodológicos de la investigación, considerando el tipo, nivel, diseño, población y muestra. En este capítulo se describe el uso pertinente de las técnicas e instrumentos para el procesamiento de los datos.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis, interpretación y discusión de los resultados estadísticos de la investigación utilizados para la corroboración de la hipótesis.

Finalmente, en el quinto capítulo, se muestran las conclusiones, las recomendaciones y la pertinencia en la selección de las fuentes bibliográficas.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Marco teórico

La investigación presenta las siguientes bases teóricas:

1.1.1 PERFIL DEL ESTUDIANTE

¿Qué es un Perfil?

En el lenguaje cotidiano la idea general que se tiene de un perfil hace referencia a un conjunto de cualidades, rasgos o indicadores que caracterizan o definen a un objeto, un fenómeno o un sujeto. En este sentido todo perfil tipifica al objeto o sujeto y lo describe, lo define y lo identifica como tal.

Así, por ejemplo, podemos referirnos al perfil de un automóvil último modelo cuando pasamos a destacar cada una de sus características que le confieren particularidad y originalidad. Asimismo, nos referimos a un perfil de un proyecto de investigación cuando pasamos a destacar las características principales que le distinguen.

En este espacio nos referimos a los perfiles que involucran a las personas. Así podemos referirnos al perfil psicológico de una persona cuando pasamos a destacar cada una de las características o cualidades de sus capacidades y comportamientos tanto en los aspectos psicomotor, cognitivo, afectivo como volitivo.

Hay diferentes tipos de perfiles, perfil personal, perfil educativo, perfil psicológico, perfil profesional, perfil ocupacional. Un perfil ocupacional por ejemplo es una descripción de las habilidades que un profesional o trabajador debe tener para ejercer eficientemente un puesto de trabajo.

Perfil real y perfil ideal

Se debe distinguir el perfil real del perfil ideal. El perfil real se refiere a las características reales o fácticas que presenta el sujeto en sí, en su accionar o comportamiento diario. En cambio, el perfil ideal se refiere a

las características futuras y deseables que se quiere lograr por alguien que tiene como propósito promover el desarrollo de la persona humana a través del proceso de enseñanza aprendizaje. Los sistemas educacionales mantienen perfiles ideales. Más precisamente en el currículo y los planes de estudio respectivo se define el perfil educativo ideal que se espera lograr en cada estudiante. Así encontramos que cada nivel educativo y ciclo académico define un perfil ideal del estudiante.

También podríamos hablar de un perfil encubierto, referido a las potencialidades y cualidades internas de la personalidad de un sujeto o perfil manifiesto, referido a las competencias y conductas que se pueden observar y caracterizan a una persona.

¿Qué es un Perfil Psicopedagógico?

El perfil psicopedagógico se refiere al conjunto de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, valores y rasgos de comportamiento de naturaleza bio-psico-social que presenta, define y caracteriza a toda persona que ha estado inmerso en un proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, por tanto, se espera que tenga dichas características.

Para el caso de un postulante a educación superior, se espera que la educación primaria y especialmente la educación secundaria haya dotado a sus egresados de: Conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y herramientas necesarias para la adquisición de nuevas capacidades y habilidades en el nivel superior.

El perfil psicopedagógico que manifiesta un alumno debe concordar en gran parte con el perfil educativo ideal propuesto por el sistema educativo.

1. Principios básicos que sustentan el Perfil Psicopedagógico

Indudablemente todo proceso de enseñanza aprendizaje orientado al logro de objetivos que persiguen un perfil debe sustentarse en un marco

teórico científico. Al respecto encontramos principios científicos en tres grandes campos del conocimiento que pueden dar fundamentos teóricos a todo perfil psicopedagógico. Estos son:

- El Desarrollo Humano
- El Aprendizaje
- La Enseñanza

1.1. Principios del desarrollo humano

Encontramos entre los más importantes los siguientes:

- El desarrollo humano sigue una secuencia integral, comprende aspectos informativos (conocimientos) y formativos (tales como las capacidades y rasgos de personalidad) que contribuyen al proceso de construcción de la personalidad de cada individuo de manera integral.
- El desarrollo integral de la persona humana supone el desarrollo bio-psico-social considerando los aspectos motrices, cognitivos, afectivos y volitivos.
- Las capacidades, habilidades y destrezas humanas se forman sobre la base de las aptitudes fundamentales de carácter biogénético constituyéndose en las premisas del desarrollo. Las aptitudes permiten un mejor logro de las capacidades y habilidades y destrezas en todo individuo humano.
- El desarrollo humano es discontinuo, acumulativo y jerárquico, desarrollándose las capacidades y competencias sobre requisitos previo.

1.2. Principios del Aprendizaje

Entre los más destacables tenemos:

- Es propósito de todo aprendizaje estimular, orientar e impulsar el desarrollo humano promoviendo hacia etapas superiores su desarrollo integral.

- El aprendizaje humano es preponderantemente de carácter activo, constructivo y significativo, por tanto, los métodos y técnicas pedagógicas deben adecuarse a estas características.
- El aprendizaje humano es preferentemente jerárquico y acumulativo, va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general.
- El aprendizaje permite la formación de capacidades, habilidades y destrezas, las mismas que junto con los intereses, actitudes y valores se expresan en las competencias deseables en un proceso educativo.

1.3. Principios de la enseñanza

A continuación, los más representativos:

- Toda enseñanza se organiza sobre la base de los principios y procesos del aprendizaje.
- La enseñanza es preponderantemente de carácter activa y participativa.
- El propósito de toda enseñanza es orientar el aprendizaje del alumno, incidiendo en los objetivos curriculares y las estrategias de aprendizaje.
- La enseñanza se expresa en la didáctica la cual debe fomentar el trabajo activo, constructivo y participativo del alumno.
- Toda enseñanza se organiza sobre principios del desarrollo humano generales y también particulares, referido a las diferencias individuales que se expresan en sexo, edad, región geográfica, cultura, rasgos de carácter y estilos de personalidad.

Sánchez Carlessi, Hugo (2009)

1.1.2 LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL SUPERIOR TÉCNICO

En este punto, se describe los procesos de gestión en las instituciones educativas del nivel superior técnico.

La educación de calidad es la que logra resultados que permiten el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines, midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes. (Navarro, 1977).

De acuerdo a lo señalado por Arrien (1998), la calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del estudiante como sujeto, haciendo que éste crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario. Lo anterior deja en manifiesto la importancia de la gestión en las instituciones educativas del nivel superior para obtener los logros deseados.

1.1.3 EL PERFIL DEL INGRESANTE Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Se plantea la necesidad de considerar en los procesos de formación la exigencia no sólo de un perfil de egresado donde se reflejen las características del profesional deseado sino también el inicio de este proceso donde se profile las características del ingresante. Un perfil no es una tarea simple que se reduce a la enumeración de las características que se consideran deseables y factibles para legitimar un título profesional o ejercer un determinado quehacer humano. Es la consolidación de una base que es el perfil del egresado.

Los perfiles no han de ser ampulosos. Deben expresar con sencillez y con concreción, los fines que servirán a la hominización, socialización y culturación de los jóvenes para hacerlos seres

educados plenamente y asimismo los propósitos fundamentales de las carreras y a ciertos grandes ámbitos de competencias.

Tipos de Perfiles

Son las características que las instituciones educativas han concebido al organizarse para asumir la formación y sobre cuya base se elaboran los planes de estudios de las carreras profesionales.

Las instituciones educativas al diseñar los planes de estudios tienen en cuenta los ámbitos: social, profesional y académico.

Los fundamentos filosóficos, históricos, antropológicos, sociales y políticos, científicos e ideológicos generan y sustentan un modelo de profesional educado, con capacidades específicas que con su profesión le exige para acercarse al modelo de profesional ideal. Por eso este profesional excelente, no es el resultado sólo de un entrenamiento, ni de una instrucción, o de un adiestramiento, sino el resultado de una formación integral en su realidad y para su realidad. Esto es un perfil profesional.

Si se ha considerado un perfil profesional entonces también se debe exigir el del egresado y por ende el del ingresante ya que sólo así se puede garantizar el perfil adecuado.

La Plasmación de los Perfiles

Los componentes curriculares deben guardar armonía con la naturaleza particular de cada uno de los fines del perfil planteado. Por ejemplo, los conocimientos que la profesión requiere han de ser logrados por las asignaturas que se fijen. Los componentes de un currículo que plasme un perfil bien hecho no podrán ser iguales, de la misma naturaleza (por ejemplo, ser todos conocimientos, o ser todo vivencias no cognoscitivas). Debemos estar preparados a admitir la disimilitud de ellos dentro del currículo.

Peñaloza (2003)

1.1.4 EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La evaluación se ha convertido hoy en día en un instrumento indispensable para pilotar el desarrollo de los sistemas educativos y para valorar el impacto de las políticas de mejora de la educación puestas en práctica. Desde este punto de vista, resulta lógico que ocupe un lugar destacado en el conjunto de la propuesta de Metas 2021.

El documento Metas educativas 2021 no incluye ninguna meta general ni específica que tenga como propósito impulsar los procesos de evaluación. Pero eso no quiere decir que no se le conceda importancia. El motivo que lo explica consiste en el carácter instrumental que la evaluación debe tener.

En efecto, no tiene sentido evaluar por el simple hecho de evaluar, sino que debemos hacerlo para mejorar nuestra acción y valorar sus resultados. Evaluamos a los alumnos para planificar y desarrollar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollamos en las aulas. Evaluamos a las escuelas para lograr que funcionen mejor y más eficazmente y para conseguir que ofrezcan las condiciones que favorecen un aprendizaje de calidad. Evaluamos al profesorado para incentivarle en su desarrollo profesional y promover las buenas prácticas docentes. Evaluamos, en fin, el sistema educativo para valorar la adecuación, la pertinencia y la eficacia de las políticas educativas que impulsamos. En suma, evaluamos para mejorar, no por rutina o por el mero gusto de evaluar.

Así concebida, es normal que las referencias a la evaluación aparezcan en distintos lugares del documento de Metas 2021. Por ejemplo, el Programa de mejora de la educación incluye entre sus

metas la de “Fomentar la evaluación integral de las escuelas”, entre sus estrategias las de “Desarrollar modelos integrales de evaluación de los sistemas educativos y de las escuelas” y “Colaborar en las evaluaciones internacionales que se aplican en países de la región”, y entre sus líneas de acción las de “Elaborar y difundir modelos de evaluación y de supervisión de las escuelas y del profesorado” y “Contribuir a la difusión, análisis e interpretación de las evaluaciones internacionales”. El Programa de alfabetización y educación a lo largo de la vida incluye entre sus líneas de acción “Elaborar un sistema para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos nacionales y regionales en materia de alfabetización y educación a lo largo de la vida”. El Programa para el desarrollo profesional de los docentes incluye entre sus estrategias “Acompañar los procesos de evaluación del profesorado que los países desarrollen”. El Programa de educación artística, cultura y ciudadanía incluye entre sus líneas de acción el “Apoyo a los procesos de evaluación de los países de la región sobre la situación de la educación artística o sobre las competencias de los alumnos en este campo”. Y el Programa de dinamización del espacio iberoamericano del conocimiento incluye entre sus líneas de acción “Reforzar el funcionamiento de RIACES y su colaboración con las organizaciones nacionales de acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior”.

En conjunto, como puede apreciarse, la evaluación recibe una atención especial en el proyecto de las Metas 2021. En consecuencia, parece necesario abrir un foro de debate sobre dicho tema, aunque su tratamiento sea transversal y no esté ligado a una meta concreta. Se invita a todas las personas que puedan tener interés en el asunto a enviar sus propuestas y comentarios, que pueden versar tanto sobre los objetivos generales y las funciones de la evaluación para la mejora de la educación, como

sobre los enfoques, propósitos y aplicaciones de la evaluación en cualquiera de los campos mencionado
Secretaría General Iberoamericana (2010).

1.1.5 EL EXAMEN, UN PROBLEMA DE HISTORIA Y SOCIEDAD

Uno de los puntos donde la política educativa adquiere concreción es el problema del examen. La nueva política educativa -de corte neoliberal- responde a los postulados de racionalidad que impone la coyuntura de crisis económica. Sus fundamentos conceptuales los expresa a través de nociones como: calidad de la educación, eficiencia y eficacia del sistema educativo, mayor vinculación entre sistema escolar (entiéndase currículum) y necesidades sociales (entiéndase modernización y/o reconversión industrial).

En términos operativos esta política se concreta en una disminución real del presupuesto de la educación. La consigna es «hacer más con menos». De hecho, se busca que en términos constantes resulte más económico el gasto destinado a cada estudiante en el sistema educativo.

Esta política educativa de corte neoliberal transforma completamente los postulados educativos que como efecto de la crisis del '68 impactaron la política educativa previa que caracterizó la década de los años setenta. Ésta se expresó en proyectos de modernización de la Universidad y de reforma educativa. En aquellos momentos se trató de expandir la educación, ampliar el acceso de oportunidades.

A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones «académicas» que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos

como «calidad de la educación». Por otra parte, se establecen instrumentos que legalicen la restricción a la educación: éste es el papel que se le confiere al examen. Todo el mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero asimismo reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto.

Es habitual que tanto los estudiosos de la educación como cualquier persona común piensen que el examen es un elemento inherente a toda acción educativa. Esto es natural, pensar que después de una clase los estudiantes deben ser examinados para valorar si adquirieron el conocimiento expuesto. Un estudio sobre la historia del examen en las prácticas pedagógicas mostraría lo falso de esta afirmación.

Primero porque el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. Segundo porque existe innumerable evidencia de que hasta antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Tercero porque la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía. Herencia que produjo una infinidad de problemas. Los cuales, hoy padecemos.

Si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, sí es un problema signado por las cuestiones sociales, sobre todo aquellas que no puede resolver. Así el examen es en realidad un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas. Problemas que son de muy diverso orden. Éstos pueden ser sociológicos, políticos y también psicopedagógicos y técnicos. Sin embargo, por un reduccionismo que en el fondo cumple la función de ocultar la realidad, los problemas en relación

al examen aparecen agudizados sólo en su dimensión técnica. Desconociendo los otros ámbitos de estructuración.

Esta convergencia determina que en el examen se sinteticen una magnitud de problemas de muy diversa índole. Tal aglutinación de conflictos ocasiona que sobre el examen como espacio social y como técnica «educativa» se depositen una infinidad de expectativas. En cierto sentido cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de «elevar la calidad de la educación», sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen.

De esta manera, el examen aparece permanentemente como un espacio sobre determinado. En este espacio se tiene la mirada puesta. Es observado por los responsables de la política educativa, por los directivos de las instituciones escolares, por los padres de familia, por los alumnos y finalmente por los mismos docentes. Si bien cada grupo social puede tener su representación en relación con el papel que juega el examen, todos estos grupos coinciden en términos globales en esperar que a través del examen se obtenga un conocimiento «objetivo» sobre el saber de cada estudiante.

Pero el examen es sólo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución de subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando no se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes, ni al estudio de los procesos de aprender de cada

sujeto, ni a un análisis de sus condiciones materiales. Todos estos problemas, y muchos otros que convergen detrás del examen, no pueden ser resueltos favorablemente sólo a través de este instrumento (social).

Hemos afirmado que el examen es un espacio social sobre determinado. Con ello hemos también enunciado que el examen no puede resolver una infinidad de problemas que se condensan en él.

Por otro lado, estamos obligados a manifestar que el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. En términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder. Esta calificación, típicamente foucaultniana, resulta muy interesante para observar cómo la evolución de los exámenes se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes.

Esta hipótesis del examen como un espacio de inversión de relaciones es muy fructífera en cuanto nos permite efectuar otro conjunto de precisiones. De hecho, desde nuestra aproximación a través del examen se realizan otras tres inversiones: una que convierte los problemas sociales en pedagógicos (y permanentemente busca su resolución sólo en este ámbito); otra que convierte los problemas metodológicos en problemas sólo de examen, y una última que reduce los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de evaluación.

Díaz (1994).

1.1.6 **EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN**

En el proceso de planeación, la evaluación es medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, el grado de avance con respecto a los mismos, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información que resalta del proceso evaluativo sea la base para establecer los lineamientos, las políticas y las estrategias que orientan la evaluación de este nivel educativo.

La evaluación es una oportunidad de hacer docencia, de hacer educación; y alcanza este sentido cuando constituye la base para la toma de decisiones acerca de lo que el alumno puede y debe hacer para proseguir su educación, puntualizando el que el proceso evaluativo como parte de la educación, debe adaptarse a las características personales de los alumnos, esto es, debe llegar al fondo de la persona, destacar lo que la persona es, con relación a sus sentimientos, emociones, acciones, etcétera.

La educación es entendida como “un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a una influencia, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación” (Lafourcade,1973: 15).

Conforme a esta definición, después de un período de enseñanza, en los educandos se identifican una serie de conductas inexistentes hasta antes de este proceso, estos cambios representados en tales conductas constituyen las metas u objetivos a lograr a través de un sistema metodológico y la puesta en marcha de sus estrategias. Tales metas pueden ser o no alcanzadas dependiendo de una serie de factores, ya sea por la propia

estructura, su aplicación, aspectos inherentes a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, factibilidad en el establecimiento de los objetivos, etcétera. ¿Cómo conocer entonces, de qué manera saber si se han cumplido o no total o parcialmente los objetivos establecidos, por medio o a través del proceso educacional? La respuesta a esta pregunta la obtenemos a través de un programa de evaluación, cuyo fin o propósito será el de averiguar, el de constatar en qué medida se han obtenido los cambios de conducta previstos en los objetivos.

Evaluar “es un acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio emitido” (Pérez y García, 1989:23).

Como se observa, la evaluación es un proceso continuo de la evaluación educativa en el que se identifican tres etapas o momentos y que son: a) una obtención o recogida de información, b) la valoración de esta información mediante la formulación de juicios, y c) una toma o adopción de decisiones.

La evaluación es la reflexión crítica sobre los componentes e intercambios en el proceso didáctico, con el propósito de poder determinar cuáles han sido, están siendo o podrán ser sus resultados y poder tomar en función de todo ello, las decisiones más convenientes para la consecución positiva de los objetivos establecidos.

Por lo anterior, se destaca en la evaluación una operación de naturaleza prealimentativa y concurrente, ya que se centra más en

el proceso que en el producto, lo que le permite tomar decisiones a tiempo, esto es, antes de que las situaciones conflicto se presenten, o de que la atención y solución a éstas se torne crónica o compleja.

La evaluación como parte integrante del proceso educativo, es una actividad de servicio, de ayuda al alumno, de propia motivación; la idea de la evaluación como función de control estricto y sanción debe ser dejada de lado. Asimismo, la evaluación como parte de este proceso debe aplicarse a los diferentes aspectos del mismo, es decir, debe involucrar a los alumnos tanto como a los maestros, los planes de estudio, los programas, los métodos y procedimientos, los horarios escolares, el material didáctico, los edificios escolares, el mobiliario, la propia comunidad, etc.; esto es, tiene que estar estrechamente ligada a todos los elementos y aspectos que influyen en el resultado educativo.

Con relación a los alumnos, en éstos no sólo se debe observar su aprendizaje (conocimientos, interpretaciones, comprensiones, aplicaciones, actitudes, destrezas, hábitos, etc.), sino también su estado físico, su estado emocional, su inteligencia, sus problemas, sus capacidades, sus intereses, sus limitaciones, sus circunstancias.

En la evaluación podemos identificar tres momentos o etapas significativas, mismas que son: la Evaluación Diagnóstica (inicial), la Evaluación Formativa (intermedia, continua o procesal) y la Evaluación Sumativa (final).

La Evaluación Diagnóstica es la que se realiza antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para verificar el nivel de

preparación de los alumnos para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren.

La verdadera evaluación exige el conocimiento a detalle del alumno, protagonista, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), su diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), e incluso el nivel de exigencia, adaptar o adecuar el diseño, el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad.

La evaluación requiere del diagnóstico para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada. La actuación preventiva está ligada a los pronósticos sobre la actuación futura de los alumnos.

Los fines o propósitos de la Evaluación Diagnóstica o Inicial, son:

Establecer el nivel real del alumno antes de iniciar una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje dependiendo de su historia académica;

Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados;

Detectar objetivos que ya han sido dominados, a fin de evitar su repetición;

Diseñar las actividades remediales;

Dar elementos para plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa, y establecer metas razonables a fin de emitir juicios de valor sobre los logros escolares; y con todo ello poder adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los alumnos.

La Evaluación Formativa o Continua, es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno.

La Evaluación Formativa se efectúa o se centra en partes significativas del programa de estudio; facilitando la toma de decisiones a tiempo; la eficacia de éstas como resultado de la riqueza de la información y el estímulo al trabajo en función del éxito.

La Evaluación Formativa o continua no debe basarse únicamente en pruebas formales, sino que debe incluir la observación de la actividad y el análisis de tareas. Esto es, el proceso evaluador debe centrarse no en actividades específicas sino, en gran medida, en la misma actividad ordinaria del aula, como: ejercicios, solución de problemas, trabajos, dibujos, redacciones, lecturas, esquemas, etc.; con esto se permite recoger información no sólo sobre el resultado, sino también sobre el proceso mismo, lo que permite conocer mejor al alumno y así poder adecuar el trabajo pedagógico. Es conveniente desatacar que la preocupación básica del docente será la identificación de las unidades de observación.

Los fines o propósitos de la Evaluación Formativa o Continua son:

- Retroalimentar tanto al alumno como al docente acerca del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje;
- Distinguir lo que el alumno o grupo ha dominado;
- Mostrar al profesor la situación del grupo en general y del alumno en particular;

- Detectar el grado de avance en el logro de los objetivos.

La Evaluación Sumativa es la que se realiza al término de una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar sus resultados. Determina si se lograron los objetivos educativos estipulados, y en qué medida fueron obtenidos para cada uno de los alumnos. La Evaluación Final de modo principal tiene como finalidad la calificación del alumno y la valoración del proyecto educativo, del programa desarrollado, de cara a su mejora para el período académico siguiente; considerando el fin del curso como un momento más en el proceso formativo de los alumnos, participando en cierta medida de la misma finalidad de la Evaluación Continua.

Es importante destacar que se evalúa para conocer el grado de logro de los objetivos y no para emitir una calificación, aun cuando esto pueda ser un requisito o exigencia social de la que el docente no puede desligarse.

En la Evaluación Sumativa se integran habitualmente en una calificación, el conjunto de datos de la Evaluación Continua, mismos que ya fueron recabados u obtenidos en las diferentes etapas de evaluación realizadas a lo largo del curso.

Entre los fines o propósitos de la Evaluación Sumativa, destacan los siguientes:

Hacer un juicio sobre los resultados de un curso, programa, etcétera; Verificar si un alumno domina una habilidad o conocimiento; Proporcionar bases objetivas para asignar una calificación; Informar acerca del nivel real en que se encuentran los alumnos; y Señalar pautas para investigar acerca de la eficacia de una metodología.

La evaluación debe amparar un doble carácter: por un lado, cuantitativo, donde lo que se destaca o cuenta es la medida de la adquisición de conocimientos, y por otro cualitativo, en el que subraya la valoración de la medida en relación a la situación personal de aprendizaje de cada alumno.

Para que exista ese equilibrio cuantitativo-cualitativo, se hace necesario que la evaluación contemple varias funciones, a saber: (Pérez y García, 1989).

1. Diagnóstica, a fin de conocer las posibilidades de cada alumno, así como el estado de aprendizaje de un programa;
2. Pronóstica, para adquirir u obtener una idea aproximada de lo que probablemente se puede esperar de cada alumno, esto puede ser útil para seleccionar los contenidos a impartir y concretar su extensión y profundidad en función de los saberes y capacidad previa;
3. Orientadora, cuya finalidad consiste básicamente en conocer las potencialidades y estado del aprendizaje del alumno, coadyuva a que los profesores y estudiantes tomen las decisiones más convenientes;
4. De Control, lo que permite ir comprobando la consecución de los objetivos de la programación, así como la calificación que el alumno merece.

Haciendo una recapitulación podemos aseverar que la enseñanza es una actividad socio comunicativa y de vinculación, que construye las situaciones más favorables para que cada alumno y grupo alcance su formación personal. La enseñanza es una actividad abierta a la creación profesional del docente y a la planificación continua de cada alumno. Enseñar es concebir en su totalidad la acción que mejor contribuye a adaptar la cultura, impulsar, estimular la vida en las aulas, estructurar los medio y

crear los sistemas metodológicos más propicios al aprendizaje formativo del estudiante y en interrelación con todo ello, su evaluación no se puede circunscribir o limitar a un solo aspecto o fase, sino que debe desarrollarse a lo largo de todo el proceso educativo.

Es necesario destacar, además, algo muy importante, y es que la evaluación no entraña en forma única al alumno, sino también y, ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la multiplicidad de agentes que intervienen en toda acción educativa. Cano (2003).

1.1.7 CAMBIOS EN EL USO Y LUGAR DE LA EVALUACIÓN

Los ciclos de reformas han tenido una influencia importante en los cambios e institucionalización de los sistemas de evaluación. En este proceso de transformaciones es reconocido hoy que no basta la legitimidad técnica de la evaluación, y que la propia calidad de los procesos de mejoría y de obtención de datos necesitan legitimidad política. En Chile existen buenas experiencias del debate político en torno a evaluaciones. Por ejemplo, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) ha estado sometido a distintas revisiones como fruto de la discusión pública; organizándose una comisión para abordar diversas problemáticas que requerían cambios importantes. Por otro lado, el amplio debate que rodeó la renovación de las pruebas nacionales para el ingreso a las universidades expresa, de manera clara, el impacto social que poseen las pruebas estandarizadas en educación. El caso es particularmente interesante, tanto por la intensidad de la discusión, como por la conciencia que creó en la sociedad acerca de los múltiples aspectos asociados a las mediciones estandarizadas. Sin embargo, pese a los avances técnicos y a la difusión de los resultados de las evaluaciones, existe poco uso de estas

herramientas por parte de los actores estratégicos. Hay muchas bases de datos disponibles, pocos estudios sobre ellas y, menos, aún, utilización de las mismas para generar políticas educativas que puedan estimular los procesos de mejoría en la escuela. Estas dos cuestiones no están aisladas: la legitimidad política es condición previa para la utilización posterior de los resultados, con vistas a modificar la escuela. Si no se cuida la legitimación política, la evaluación puede ser percibida como una amenaza por los profesores y otros actores. Por otra parte, si ésta no deja espacio suficiente para el ejercicio de la autonomía de la escuela, puede verse afectado el interés y el uso de la información en el mismo establecimiento. En las etapas iniciales del desarrollo de los sistemas evaluativos, equilibrar ambas dimensiones supone un gran cuidado sobre dos aspectos claves. En primer lugar, en la definición de los constructos y parámetros a ser considerados, y que estarán en la base de los instrumentos de medición y análisis. En segundo lugar, en la creación de consensos y de vínculos con los actores del sistema y, particularmente, con las escuelas, para garantizar el acceso a la información y la utilización de los datos en los contextos de trabajo de directivos y profesores.

Unesco (2008)

1.1.8 PRUEBAS IESALC

El proyecto piloto denominado Pruebas IESALC tiene como objetivo construir la versión preliminar de un instrumento para evaluar las habilidades de los jóvenes latinoamericanos, entre 16 y 18 años de edad, manifestadas en el uso racional e inteligente del lenguaje social, del lenguaje matemático y del lenguaje de las ciencias básicas. Aunque no se ha pretendido construir pruebas libres de cultura, se ha tratado de evaluar las habilidades sobre la base de las áreas del conocimiento que presentan más rasgos comunes dentro de los currículos de educación secundaria de los

países de la región. En el estado en que las presentamos actualmente, las pruebas pueden ser utilizadas indiciariamente como instrumentos que ayuden a los aspirantes a la educación superior universitaria a ejercitarse en la autoevaluación y decimos indiciariamente debido a que el banco de preguntas que utilizamos es solamente una muestra, la misma que ha sido utilizada para la realización de administraciones piloto con postulantes a Universidades Peruanas pero que todavía está distante de poseer índices válidos de dificultad y discriminación para cada una de sus preguntas, lo que podría ser materia de una segunda fase en el desarrollo del proyecto. En el caso de las instituciones que cuenten con bancos de preguntas en los que cada una de sus unidades estén calibradas haciendo uso de indicadores estadísticos conocidos en la literatura especializada, el software desarrollado puede ser utilizado para generar pruebas personalizadas aplicables vía Internet o a través de un servidor local a conjuntos relativamente grandes de evaluandos (aproximadamente 2000) tanto en procesos de admisión como en cualquier otro proceso que tenga la forma de exámenes de calificación automática. En una siguiente etapa, después de que las aplicaciones piloto sucesivas se hayan cumplido, esperamos que las Pruebas IESALC puedan ser utilizadas para establecer comparaciones interinstitucionales e internacionales, dentro de la región, con las seguridades estadísticas que son, normalmente exigibles, en este tipo de evaluaciones. Desde el punto de vista ético y de la relevancia social, las Pruebas IESALC han sido diseñadas con la intención explícita de que en caso de ser utilizadas como elemento de juicio para tomar decisiones que afecten a los usuarios, garanticen imparcialidad, validez científica y eficiencia a través de su estructura, contenido y de su metodología de administración y calificación. Asimismo, la posibilidad de su administración vía Internet les da a estas pruebas una accesibilidad creciente

compatible con las orientaciones internacionalmente vigentes en el ámbito educativo, las mismas que tienden al logro de mayor equidad e integración social a nivel nacional y global.

1. Características generales

1.1 La primera versión del instrumento que presentamos está constituida por un banco de preguntas de 1197 unidades, a partir del cual se construyen, aleatoriamente, tres tipos de pruebas, cada una de 48 preguntas en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias Básicas. Definimos Tipo de Prueba, por ejemplo, de Lenguaje (A), al conjunto de pruebas personalizadas de esta materia que se genera para el conjunto de evaluandos, de tal suerte que cada uno de ellos tiene en la pantalla de su PC una presentación de la prueba de Lenguaje, distinta a las de sus vecinos, con una probabilidad que, para efectos prácticos, es igual a 1.

1.2 Desde el punto de vista del funcionamiento del Software, las preguntas son de dos clases: 1. Preguntas independientes; y 2. Preguntas ligadas. Las primeras se distinguen porque el enunciado está ligado exclusivamente a un conjunto de 5 alternativas de respuesta. Es lo que denominamos una pregunta estándar. Las segundas tienen como peculiaridad el estar constituidas por un enunciado estático que puede ser una lectura breve, un gráfico, una figura geométrica o un icono, el mismo que está ligado a un mínimo de dos y a un máximo de cinco alternativas de respuesta mediadas por una pregunta breve. En las pruebas tradicionales estas preguntas se utilizan para medir solamente comprensión de lectura. Sin embargo, como en este proyecto hemos dado a la Matemática y a las Ciencias Básicas el tratamiento de variantes dentro del lenguaje científico, hemos utilizado, siempre que nos ha sido posible, una estrategia que nos permita medir también la capacidad para leer y razonar comprensivamente sobre material científico en presentación escrita y gráfica.

1.3 El sistema de codificación del banco de preguntas constituye una sección aparte de este artículo. Por ahora nos limitaremos a señalar que hemos usado códigos alfa numéricos de 5 caracteres que son totalmente independientes del número de orden con el que aparece una pregunta en la prueba personalizada que le corresponde resolver a cada evaluando. Siguiendo la lógica del diseño utilizado es posible almacenar hasta 4000 preguntas por Tipo de Prueba. Esto significa que los administradores de este software pueden incrementar a voluntad el número de las preguntas ofrecidas hasta un total de 12000, sin modificar el número de pruebas. Por añadidura, existe la posibilidad de incrementar la aplicación hasta con ocho pruebas adicionales de características formales semejantes a las que ofrecemos, lo que fija, sin alterar el diseño, un máximo de 44000 unidades para el banco de preguntas.

1.4 El grado de dificultad de las preguntas, como señalamos antes, está pendiente de determinación estadística precisa. Inicialmente hemos tenido en cuenta el criterio del constructor que en todos los casos ha sido un especialista en un campo científico determinado con experiencia en el trabajo de apoyo o asesoramiento a postulantes a las Universidades Peruanas más calificadas del sector público y del sector privado. Las Pruebas Piloto realizadas con aproximadamente 500 postulantes sugieren que el grado de dificultad de las preguntas en una escala de mayor a menor, con los niveles A, B, C, D, distinguidos sobre la curva de Gauss, se concentra en el nivel B, lo que, indiciariamente, significaría que las preguntas tienen capacidad para diferenciar el cuartil superior del cuartil inferior.

1.5 La construcción de las preguntas no asume la hipótesis tradicional que afirma que existe una frontera clara entre las habilidades o capacidades y los conocimientos. Por el contrario, interpretamos los resultados de la investigación experimental sobre

la materia en el sentido de que tal frontera es sumamente difusa y para efectos prácticos, como es la construcción de pruebas educacionales, no existe. Sostenemos que definir una capacidad cognitiva con independencia de desempeños en conocimientos claramente definidos es una pretensión que carece de realización práctica. En consecuencia, hemos optado por construir preguntas que midan el logro de conocimientos instrumentales hábilmente manejados. En breve, consideramos que el slogan pedagógico difundido en términos de «Enseñar a aprender a aprender», es vacuo a menos que signifique enseñar conocimientos con valor instrumental que sirvan para adquirir, con independencia creciente, otros conocimientos (teóricos o prácticos).

2.6 El objetivo principal en la construcción de preguntas ha sido la medición de lo que puede denominarse pensamiento complejo. Entendemos por este el pensamiento que se plasma en desempeños que producen análisis y soluciones que exceden significativamente el uso rutinario de algoritmos. Caracteriza el pensamiento complejo la capacidad para analizar situaciones reales y posibles, sintetizar y compactar información y procedimientos, interpretar textos, gráficos e iconos, inferir con rigor lógico, ejemplificar y contra ejemplificar. 2.7 Los contenidos cognoscitivos de las pruebas han sido seleccionados considerando que el Castellano es la lengua franca de América Latina y del Caribe con excepciones que no merman la intención globalizadora e integradora que ha animado la construcción de estos instrumentos. Con el mismo criterio se ha incluido los tópicos de Matemática, Biología, Física y Química que aparecen con mayor frecuencia en los planes de estudios secundarios utilizados en la región. Ciertamente, en este aspecto nuestra elección solamente pretende validez aproximativa. Esperamos que un estudio de la segunda fase del proyecto nos ratifique o rectifique nuestras hipótesis.

El aporte del ETS

El sustento científico de este proyecto se encuentra en el sistema de pruebas educacionales de calificación automática desarrollado por el Educational Testing Service (ETS), las orientaciones teóricas y metodológicas del programa PISA y los aportes de la epistemología en Teoría de la Definición, análisis del lenguaje científico y del lenguaje cotidiano, así como en Filosofía de la Mente e Inteligencia Artificial.

El aporte del ETS ha consistido en generar modelos de pruebas de calificación automática que miden las habilidades verbales y matemáticas de los examinados recurriendo a formatos de preguntas de selección múltiple que ponen a prueba la comprensión de textos, la comprensión de conceptos, la capacidad deductiva, la capacidad para ejemplificar y la capacidad para contra ejemplificar. Sin embargo, el marco teórico usado por la ETS durante un largo período presupuso que era posible establecer distinciones precisas entre habilidades o aptitudes y conocimientos, presuposición que no compartimos como lo hemos indicado anteriormente. En efecto, como puede verificarse examinando preguntas de, por ejemplo, el Scholastic Aptitud Test (SAT), no existe medio realizable que permita medir una habilidad cognoscitiva sin recurrir a un conjunto de conocimientos que pongan en evidencia el nivel de desarrollo de las aptitudes a través del manejo de los mismos. Esto nos lleva a sostener que la exactitud en la medición de las habilidades no radica en la eliminación de los conocimientos ni en su minimización. Por el contrario, no hay dificultad en construir preguntas que contengan una rica cantidad de información si es que lo que se mide es el manejo inteligente, lógico e innovativo de dicha información para dar solución a una situación problemática. Ciertamente, para explorar mejor las capacidades y habilidades superiores de los evaluandos y la riqueza y potencialidades de la información aportada, resulta recomendable, con frecuencia,

formular preguntas sucesivas y complementarias que generen respuestas, desde distintas perspectivas, respecto del mismo segmento de información que puede estar constituido por un enunciado, un párrafo, un gráfico, una figura geométrica o un icono. Esto es lo que esperamos haber logrado mediante el uso de preguntas ligadas.

Piscoya (2005).

1.1.9 EVALUANDO EL PROCESO DE ADMISIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

Seleccionar a los mejores estudiantes para que continúen estudios superiores a fin de formar profesionales que contribuyan al desarrollo del país, es uno de los retos más importantes para la universidad. En ese objetivo, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos organizó el “I Seminario internacional sobre procesos de admisión a la universidad, experiencias y tendencias en América Latina”.

El director general de la Oficina Central de Admisión (OCA), Dr. César Orrego Espinoza, señaló que son objetivos del encuentro compartir las preocupaciones en este campo, e intercambiar experiencias en la región en el terreno de la medición de las aptitudes y competencias escolares, la articulación de la educación secundaria y la superior; los diferentes modelos de procesos de admisión y los diversos enfoques e instrumentos de selección para el ingreso a la universidad.

Enfoques educativos

El doctor Claudio Rama Vitale, exdirector del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), se refirió a los desafíos de la universidad y las transformaciones en los mercados laborales profesionales en América Latina.

Advierte que estamos ante un nuevo escenario marcado por la digitalización microelectrónica y la programación informática que han cambiado las formas de producción, consumo y transporte de la humanidad; por lo que considera que se tiene que repensar los enfoques educativos en América Latina. En ese sentido, señaló que la masificación es una de las transformaciones de la educación superior latinoamericana.

“Hay que pasar del enfoque de universidad al enfoque de sistema universitario, del aprendizaje, con universidades multiculturales”, destacó el doctor Rama, tras explicar las variaciones entre países de América Latina tanto en el egreso de profesionales como en masificación profesional.

En cuanto a los impactos en los mercados laborales de profesionales universitarios en América Latina, dijo que se tiene la incorporación en el mercado formal en puestos de perfil profesional cambiando su papel en la PEA; la sustitución de puestos de trabajos no profesionales; el aumento del desempleo profesional; la propensión a la emigración profesional; el ingreso tardío al mercado de trabajo y continuación de los estudios y la caída de los retornos profesionales por sobreoferta.

Así también, aseveró que la mayor oferta profesional frente a la demanda hace caer los retornos profesionales, pues más allá de impulsar la gratuidad pública y reducir precios de matrícula privada, aumentan la competencia e imponen un cambio en los mercados universitarios que promueven el salario mínimo profesional para garantizar la formación. Igualmente, hay una carencia de organismos gremiales de profesionales y una alta diversidad de campos y tareas profesionales.

En el Perú

Para Fernando Villarán, exministro de Trabajo y Promoción del Empleo, si bien el crecimiento macroeconómico del país de los

últimos años ha sido favorable para ampliar la cobertura de la educación superior, la otra cara de la medalla es la reducida inversión en investigación y desarrollo I+D y el divorcio de la educación superior según la categoría ocupacional.

Actualmente el Perú cuenta con 140 universidades, de las cuales 51 son públicas y 89 privadas, las que albergan a 961,912 estudiantes, 67% en universidades privadas y 33% en universidades públicas. En el año 2013 postularon 670 mil jóvenes a las diversas universidades en busca de una vacante; de ellos, 63 mil ingresaron a la universidad pública y 194 mil a la universidad privada.

En la universidad pública en promedio postulan 5 jóvenes para ocupar una vacante. Las universidades que tienen más postulantes por vacantes son: UNMSM 10.4 para una vacante, Universidad del Altiplano 9.1 a 1, Univ. San Antonio Abad del Cusco 8.4 a 1, UNI 7.4 a 1, Agraria La Molina 6.3 a 1. Mientras que a la universidad privada la proporción de postulantes versus ingresantes es de 12 a 10, es decir, salvo universidades como PUCP, Cayetano, Lima, Pacífico, etc., ingresan casi la totalidad de postulantes.

Sobre las modalidades de admisión en las universidades públicas existen la ordinaria, los exonerados por primer puesto de secundaria, para personas discapacitadas, deportistas destacados, la cuota de las Cepres, del Bachillerato Internacional y los traslados internos y externos. Además, muchas universidades privadas tienen la modalidad de primera opción para estudiantes que cursan el quinto de secundaria; luego están los ingresos directos para estudiantes del tercio superior de los colegios con los que mantienen convenio especial.

Para el expresidente de la Academia Nacional de Ciencias Roger Guerra-García, admitir a todos los postulantes sin un filtro como el examen de admisión es una estafa social, porque les cobrarán las pensiones de los primeros ciclos y luego muchos desertarán,

perjudicando sus expectativas y sus economías. Javier Piqué, director de la Escuela Central de Posgrado de la UNI, opinó en el mismo sentido opinó en cuanto a seleccionar al talento para iniciar su formación profesional, y durante el proceso de la vida universitaria se desarrolla un segundo filtro y solo así la universidad lanza al mercado profesionales en óptimas condiciones.

En cuanto a los exámenes de admisión de la UNMSM, Luis Piscocoya, jefe de la OCA, explicó los rangos de aplicación y estructura de las pruebas diferentes que se toman a los postulantes de las Ciencias de la salud, a los de Ciencias Básicas e Ingenierías y a los que buscan vacantes en las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales y Económico-Empresariales.

Alberto Torreblanca, representante de la PUCP, explicó que desde el año 2008 se toma la prueba de aptitud del modelo de medición Rush para seleccionar a sus estudiantes, la misma que tiene cuatro variantes dependiendo al área a que postulan, siendo así que, para letras, ciencias, arte y educación, los exámenes hacen énfasis en evaluar los tópicos de matemática (48 preguntas), comprensión de textos (36 preguntas) y redacción objetiva (36 preguntas).

El proceso de admisión a la UNI es más complejo, ya que consta de toda una semana de evaluaciones: un primer examen es sobre matemáticas; es decir, álgebra, trigonometría, aritmética y geometría; el segundo examen es sobre física y química y el tercer examen es sobre ciencias sociales, cultura general y aptitud académica.

Para el experto en educación León Trahtemberg, la edad de inicio de los estudios universitarios es muy temprana—comparada con Israel, en que los estudiantes terminan la secundaria a los 18, luego de lo cual ingresan por dos años al servicio militar obligatorio; posteriormente, por lo general, se dedican a viajar por el mundo, “mochilean” durante un año y recién entran a la universidad—. Por otra parte, cuestionó que los actuales exámenes de admisión no

miden la creatividad, la inventiva ni la ética; sugirió evaluar aspectos como el voluntariado, elaboración de proyectos ecológicos, elaboración de monografía, expresión oral, entrevistas, habilidad manual, etc.

A su turno, Luis Requena, coordinador del Bachillerato Internacional (IB) y director del Colegio Abraham Lincoln, manifestó que el IB ofrece una serie de competencias que amplían el horizonte de formación de los estudiantes al desarrollar un segundo idioma, cursos de ciencias sociales, de tecnología, arte, además de tres cursos centrales como teoría del pensamiento crítico, monografía de investigación y voluntariado. Todos ellos elevan el nivel de madurez de los estudiantes. Finalmente, comentó que actualmente en el Ecuador, 500 colegios públicos trabajan con el IB, mientras que el Perú son sólo 34 colegios en total, siendo el Colegio Mayor el único colegio estatal.

UNMSM. (2015).

1.1.10 EVALUANDO LA EVALUACIÓN

La Ética en la Evaluación de los Aprendizajes

Al abordar el tema de la evaluación, una de las dimensiones generalmente más olvidadas es la ética, juntamente con las políticas y las sociales. La práctica nos ha llevado a preguntarnos más sobre cuestiones técnicas que están relacionadas con cómo diseñar y elaborar instrumentos de evaluación, cuándo y cómo evaluar, olvidándonos o, por lo menos, restando importancia a factores emocionales, de poder, de uso de resultados y de ética en la evaluación.

Santos Guerra M. A. (2003) afirma que, en las escuelas y países, se evalúa mucho y se cambia poco. Luego, algo falla. Porque si la evaluación sirviese para aprender, evitaría la repetición de errores y favorecería la mejora de la práctica. Si solo sirve para medir,

clasificar, seleccionar..., repetiremos de forma inexorable los fallos. Por eso, sostiene este autor, que las preguntas básicas al respecto son: ¿para qué evaluar?, ¿cuál es la finalidad?, ¿qué pretende?, ¿qué consigue?, ¿a qué personas ayuda?, ¿a qué valores sirve?

El significado que tiene la evaluación, desde la perspectiva de la relación docente-alumno, es señalado por muchos autores. Oviedo (2003) destaca que el proceso de evaluación no escapa a las consideraciones éticas, por cuanto la relación educando-educador es una relación de poder y debe haber una regulación implícita del uso de ese poder por parte del educador. La potestad de recopilar información cualitativa y cuantitativa, que podrían cambiar el currículo, la metodología de enseñanza, la influencia en la autoestima del alumno, y otros aspectos derivados de la evaluación son, generalmente, elementos de poder.

La dimensión ética de la evaluación se ha olvidado en la formación. El porqué y el para qué son tan importantes como el qué evaluar y el cómo hacerlo. El docente y el técnico en evaluación se preguntan mucho más por el cómo evaluar y se da por sentado el aspecto ético de esta actividad. Por eso les preocupa especificar el contenido que se evaluará y el componente metodológico. Este paradigma positivista ha inhibido un progreso en la calidad de nuestra práctica evaluativa. Cuando esto ocurre, se está hurtando a la evaluación de su potencial formativo, convirtiéndola en un mecanismo de control, causa y origen de mucho dolor en los estudiantes y en una fuente de aprendizajes no deseados.

Fernández A. (2014)

1.1.11 CALIDAD, EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Existe un amplio consenso en que, a futuro, los sistemas evaluativos deben ampliar el foco y abordar los problemas de calidad, en el sentido amplio de la palabra. Por otra parte, las tendencias indican que la evaluación, como decíamos, debe estar

al servicio tanto de la autoridad como de los actores la sociedad civil. Es por ello que las reformas de 'tercera generación' redefinen la relación del Estado con la sociedad, lo que en parte implica una redistribución del saber y del control del conocimiento evaluativo. En efecto, el sistema educativo debe dar cuenta pública de la calidad de sus resultados, mostrando la eficiencia, efectividad y equidad de los aprendizajes por medio de indicadores de desempeño y de calidad.

Dado que la calidad implica un juicio subjetivo y de valor, es muy importante que exista una interpretación compartida sobre los niveles de logro básicos que todo estudiante y establecimiento debe alcanzar. La sociedad, por la vía de sus autoridades y de las instituciones definidas para ello, debe exigir que dichos niveles sean alcanzados y los proveedores del servicio educativo, asumir la responsabilidad por los resultados. Estos niveles de logro precisan incluir indicadores de aprendizaje, y otros que den cuenta de la efectividad de los procesos educativos desarrollados en los establecimientos, permitiendo ver los que conducen a mejores aprendizajes. Por sobre estos indicadores básicos y criterios de calidad, cada establecimiento y comunidad educativa puede fijar otros logros para ser evaluados, de acuerdo a su particular proyecto.

Responsabilidad por los Resultados

La preocupación por los resultados educativos da origen a los sistemas de 'rendición de cuentas' que, por lo general, implican el establecimiento de objetivos y la definición de responsables de los resultados (alumnos, padres, directores de escuelas, sostenedores y el propio sistema educativo). Los nuevos sistemas de rendición de cuentas son bastante diferentes a los anteriores, que estaban centrados en el cumplimiento de normas. La preocupación actual es lograr que las escuelas se preocupen y se hagan responsables

de la calidad de los procesos y resultados educativos, más que del cumplimiento detallado de normas y de reglamentos. Por lo mismo, deben rendir cuenta a una autoridad interna y/o externa. Por otra parte, tienen claras consecuencias e incentivos que estimulan el desempeño a un nivel profesional adecuado, así como marcos de interpretación y de información para que los actores del sistema conozcan los resultados, se involucren en el logro de los mismos y exijan la calidad prometida. La experiencia indica que promover la rendición de cuentas en la educación requiere, al menos, definir parámetros y estándares de calidad, instrumentos de evaluación e información, así como consecuencias para distintos actores, niveles y sistemas de autoridad.

¿Qué es Calidad?

No existe un concepto único de calidad. Su definición cambia de acuerdo al punto de vista teórico y valórico utilizado. Dado que el concepto de calidad es complejo y tiene muchas acepciones es conveniente asumir una definición acotada y operacional. La mayoría de las reformas asocian el concepto a resultados y al trabajo que realizan las escuelas. Lo importante es que la educación logre que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades superiores. Ahora bien, como hemos señalado, el aprendizaje no debe reducirse a los contenidos de las materias, sino que también a la incorporación y desarrollo por parte de los estudiantes de habilidades sociales y comunicativas; de valores y de su participación como ciudadanos. Una visión centrada exclusivamente en los resultados académicos no releva la importancia del sujeto que se educa, el contexto en el que está situado el proceso formativo y el sentido o el 'para qué' de la educación. Al no considerar estas dimensiones, la noción misma de calidad y los resultados de los procesos formativos de las escuelas resultan empobrecidos. El Informe Delors (1996) destaca cuatro

pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Y la UNESCO, en el último informe de monitoreo de la Educación para Todos (2005), establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Estas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí y es su conjunto el que define una educación de calidad.

Parámetros de Calidad y Sistema de Indicadores

Determinar si una educación es de calidad implica, en última instancia, hacer un juicio en función de determinados criterios y valores. Los criterios dan cuenta de áreas y parámetros a ser considerados; y los valores, por su parte, definen los niveles deseables que el sistema debe alcanzar en las distintas dimensiones consideradas. El tema de fondo a abordar, entonces, es cuál es el contenido exigible a los agentes públicos o privados que prestan el servicio, en relación al derecho a la educación y la calidad. Por tanto, es necesario acordar un concepto de calidad y un conjunto de criterios que permitan objetivarla gracias a variables e indicadores que deben responder a una estructura e integración conceptual precisa. Los sistemas de indicadores existentes (UNESCO, EFA, OCDE, entre otros) son resultado de procesos largos y responden a marcos de referencia explícitos. Los informes de la OCDE (Education at Glance).

Unesco (2008)

1.1.12 PATOLOGÍA GENERAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles, está recorrido por un proceso evaluador de triple naturaleza: la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y la evaluación de término. En el buen entendido de que el proceso es circular, no meramente lineal, dinámico en su entraña.

En el complejo mundo de la educación, por tantos motivos particulares y cambiantes, se realizan diversos procesos evaluadores del currículo que están afectados de las patologías más diversas.

Cada uno de los desórdenes que afectan a ese proceso (en el marco de referencia macro curricular = sistema, meso curricular = centro y micro curricular = aula) puede ser estudiado en sus signos, en sus síntomas y en su fisiopatología, es decir, en el mecanismo por el que se produce esa enfermedad.

Hablamos de patología general porque nos interesa el estudio global que sienta las bases de cualquier posterior subdivisión analítica. Podríamos hablar también de patología social (término introducido por la escuela organicista) de la evaluación, ya que se trata de desórdenes de procesos que afectan a colectivos y a relaciones entre individuos.

La evaluación (tanto la de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador ya que éste puede llamar "evaluación" a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y - desde luego - para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje.

El poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidad arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clasificar realidades.

La apariencia de rigor se convierte en una amenaza de perfiles contundentes. Los ribetes científicos disminuyen la capacidad de

crítica y prestan un peligroso aval. Si entendemos/ practicamos la evaluación como un proceso difícilmente contestable en su concepción, en su desarrollo, en su utilización, difícilmente podrán ser discutidas las conclusiones. "Este alumno ha suspendido", "este centro escolar es malo", "esta experiencia educativa es excelente", "esta actividad tiene que desaparecer", "estas personas tienen que ser excluidas".

Los criterios que se aplican para la evaluación no siempre se ajustan a patrones "rigurosamente elaborados. Y así, una reforma puede considerarse "buena" porque aumenta el número de los conocimientos de los alumnos, un centro puede etiquetarse; como "estupendo" porque aprueba la selectividad un porcentaje alto de alumnos presentados y un alumno es considerado "excelente" porque ha contestado correctamente una prueba objetiva.

Más aún, de una evaluación superficial pueden nacer explicaciones explícitas/ implícitas que consagran una determinada realidad, estableciendo nexos causales gratuitos. "Este alumno suspende porque no estudia", "ese programa de renovación no funciona porque los profesores son incompetentes, este centro tiene eficacia educativa porque posee grandes instalaciones"...

La patología que afecta a la evaluación afecta a todas y cada una de sus vertientes por qué se evalúa (y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterio se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc.

Algunas patologías lo son en cuanto hipertrofian un aspecto o dimensión que, planteado en su justa medida, sería positivo. Valorar los conocimientos., por ejemplo, no es error, pero sí lo

puede ser el valorar exclusivamente, obsesivamente, los conocimientos, sin coordinación con otros conocimientos, etc.

Otras patologías se deben a la atrofia de funciones que son consustanciales con un estado de salud educativa. No se desarrolla, por ejemplo, un tipo de evaluación democrática (Stenhouse, Elliot. Mc. Donald) en la que tanto el proceso de evaluación como el manejo de la información resultante es responsabilidad directa de los protagonistas de la experiencia educativa.

1. Solo se evalúa al alumno

En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera único responsable de los mismos.

No parece concebirse el currículo sin la evaluación del alumno, pero sí, sin la evaluación genérica del mismo. Los argumentos -cargados de lógica- que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículo.

¿Qué es lo que se ha comparado para colocar a los individuos en la escalera de suspensos/ aprobados/ notables/ sobresalientes/ matrículas...? No se sabe si se comparan las capacidades de los sujetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos, o la suerte de que han gozado. Lo cierto es que la etiquetación que nace de la evaluación educativa figura estampada en impresos, debidamente rubricada por la autoridad académica y refrendada por los sellos oficiales.

Este ejercicio enmascara una injusticia grande, no sólo por la arbitrariedad de asignación, por el capricho atributivo (agravado por la apariencia de rigor científico), sino por la desigualdad radical de condiciones naturales y contextuales. Partir de situaciones desiguales y pretender comparar los resultados utilizando los mismos criterios estandarizados es una forma radicalmente injusta de ejercitar una aparente justicia.

2. Se evalúan solamente los resultados

Los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/ esfuerzo, son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque la consecución/ no consecución de unos resultados (y el grado de su logro) está supeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

Analizar los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

3. Se evalúan sólo los conocimientos

El proceso de enseñanza / aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, más o menos interesantes, más o menos conexiones con la práctica, más o menos "autónomos" (los grados de libertad del currículo pueden ser variables). No se puede aprender en el vacío. Cuando hablamos de "aprender a aprender" - dejando al margen los conocimientos - estamos haciendo simples piruetas mentales.

Aprender a aprender es un slogan tan utilizado como desprovisto de sentido real. Porque sólo se aprende aprendiendo.

No se puede rechazar el aprendizaje de contenidos porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla.

Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación de organizadores del pensamiento.

Ahora bien, limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación auricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores.

Una persona que adquiriese un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir/ oprimir a los otros, un alumno que llenase su cabeza de conocimientos pero que odiase la sabiduría, un individuo con un gran almacén de datos en la cabeza, pero incapaz de comunicarse, no estaría auténticamente formado.

Luego veremos que la evaluación de estas otras facetas no es tarea fácil. Muchos profesores no tienen conciencia profesional de que se trata de aspectos educativos relevantes. Otros no conocen la forma de acercarse a una evaluación adecuada de los mismos. La administración, conocedora de esas limitaciones, nacidas de una deficiente formación del profesorado, desconfiando de que puedan realizar espontáneamente estas tareas, pretende implantarlas de golpe. Pero es totalmente ineficaz. ¿De qué sirvió

implantar la evaluación continua cuando los profesores seguían instalados en sus viejas prácticas evaluadoras?

Sencillamente para repetir continuamente aquellas prácticas de evaluación memorística.

4. Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos

La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (Objetivos propuestos-contenidos-métodos-evaluación de objetivos propuestos) no tienen en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos.

Estos efectos existen, casi inevitablemente y en ocasiones son muchos más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto. La pretensión, de que el alumnado adquiriera un elevado nivel de conocimientos, ejercida de manera despótica, puede engendrar una aversión hacia el estudio que es muy perjudicial.

La pretensión, en algunos centros educativos religiosos, de que los alumnos adquiriesen una práctica religiosa acendrada, llevó a muchos a una postura de rechazo y resentimiento hacia lo religioso.

Lo mismo habría que decirse de un centro o de una reforma. El resultado directo del programa es evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios (llamémosles así, aunque en ocasiones tengan mayor relevancia que los buscados) que se han generado.

Introducir una mejora en un centro puede suponer, quizás, el enfrentamiento entre dos sectores del claustro o el enrarecimiento de las relaciones entre la dirección y los profesores.

Bien es cierto que los efectos secundarios, en un momento incontrolable e impredecible, no deben frenar la innovación o la implantación de un programa seriamente estudiado. Lo que decimos es que la evaluación del mismo debe tener en cuenta tanto los resultados que se buscaban como los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular.

5. Sólo se evalúan los efectos observables.

Existen efectos que no son directamente observables. Estos efectos- buscados o no suelen pasar inadvertidos a los ojos del evaluador.

Los modelos de evaluación basados en la programación por objetivos operacionales (Mager, 1970), (Bloom, 1972), (Popham, 1975), exigen un modelo correlativo de evaluación que descansa sobre la aplicación de instrumentos de comprobación de carácter experimental.

Se podría objetar que no es posible evaluar los efectos no observables, no es así. Lo no observable no es equivalente a lo no existente, ni a lo no relevante ni, por supuesto, a lo no evaluable, al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

Eisner (1981) dice que la mayoría de los aprendizajes que realiza el alumno en la escuela no se hallan programados en el currículo explícito.

Las limitaciones metodológicas que impone una concepción experimentalista de la evaluación no deben hacernos olvidar todo el bloque del iceberg curricular que permanece por debajo de la superficie de las aguas.

Es precisamente un modelo de evaluación más exigente, más riguroso, más ambicioso el que, paradójicamente, nos lleva a explorar otras capas que no son reconocibles "a simple vista" o a golpe de mediciones pretendidamente objetivas.

Estas dimensiones de la evaluación exigen, eso sí, la utilización de técnicas de exploración adecuada al intento de llegar a descubrir e interpretar lo oculto del currículo y de sus resultados.

6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa

En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: "corregir" significa "enmendar lo errado". El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras escritas.

Sirva esta anécdota como punto de referencia para referirnos a esa actitud no solamente mala por negativista sino por lo parcializante.

Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado.

El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los

equipos de evaluación externa se apresten más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

Además de factores actitudinales puede influir en esta dinámica selectiva la mayor facilidad que existe de describir la tensión que la calma, el error que el acierto y la guerra que la paz.

7. Sólo se evalúa a las personas

Es un error "someter" a los alumnos o a los profesores de un Centro o a los coordinadores de una reforma a una evaluación (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven.

Cronbach (1963) distingue tres grandes áreas sobre las que la evaluación toma decisiones: el material de instrucción, los individuos y la regularización administrativa. No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con que cuentan.

Los mecanismos de atribución pueden hacer descansar en el sistema, en la carencia de medios, en la presión de los programas oficiales, en la mala organización de los centros, en la irracionalidad de los calendarios, toda la responsabilidad de un proceso educativo.

Esos condicionantes / estimulantes existen. Hay que tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación. No solamente como coadyuvantes del intento educativo, sino como elementos que pueden ser modificados y/o mejorados para un posterior desarrollo.

8. Se evalúa descontextualizadamente

Bertalanffy (1976, 1978) plantea la necesidad de tener en cuenta un contexto amplio cuando se pretende comprender la realidad de un sistema actuante.

Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar de contenido la realidad (Oates, 1975).

Encasillar un Centro dentro de la plantilla elaborada por el evaluador con unos criterios genéricos de pretendida validez, es negarse a entender todo lo que sucede en el mismo.

Una calificación sobresaliente puede ser considerada "algo despreciable" en un contexto determinado. Una clase indisciplinada puede estar en el eje de la admiración de la mayoría de los alumnos de un centro. Una experiencia pedagógica "modelo" puede ser valorada en su contexto de forma negativa.

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida confiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.

La actuación de un alumno podrá ser atendida e interpretada justamente (con justeza y con justicia) en el marco de innumerables redes codificadoras que se producen en el sistema del aula que, a su vez, está en conexión con el sistema del Centro.

9. Se evalúa cuantitativamente

La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación.

En las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, y un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso.

El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino - y, sobre todo - las apariencias de rigor. "La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad" (Cook 1986), pero, como aparentemente tiene objetividad, genera en los usuarios y destinatarios una tranquilidad mayor que mata las preguntas más hondas.

Algunos padres de alumnos de EGB que ahora reciben informes sobre la marcha de sus hijos con la expresión "Progresó adecuadamente", preguntan a sus profesores: "Progresó adecuadamente, ¿equivale a un 8 de antes?". La puntuación parece un lenguaje más claro. Engañosamente más claro. El padre tiene, además, el punto de referencia de otros alumnos que tienen puntuaciones de 4,6 o 9.

También el profesor puede sentirse más "seguro" después de estampar sobre la prueba objetiva, corregida con una fórmula matemática ($P = A - E/N - 1$), el número exacto, con decimales, correspondiente a la calificación. Además, puede establecer claramente, matemáticamente, la línea divisoria del apto/ no apto.

El alumno con este procedimiento calificador sabe lo que tiene que estudiar, cómo ha de estudiarlo y - después de la calificación - saber cuánto ha aprendido.

El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones estriba en que la luz cegadora de esa "claridad" no deja ver cuestiones más importantes:

¿Cómo aprende el alumno?

¿Cómo relaciona lo aprendido?

¿Cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados?

¿Para qué le sirve lo aprendido?

¿Ha disfrutado aprendiendo?

¿Estudiaría "esas cosas" por su cuenta?

¿Tiene ganas de aprender cuando terminan las pruebas?

10. Se utilizan instrumentos inadecuados

En una reciente recopilación de instrumentos en curso para la evaluación de centros escolares (Plaza 1986), se ha podido comprobar que la casi totalidad tienen una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc.

Los cuestionarios, escalas de estimación, listas de control, plantean el interrogante de la triple adecuación realidad - percepción, percepción - interpretación-expresión. Se añade a esta problemática la complejidad de la explicación de los datos cuantificados. Valorar con 3 puntos sobre 10 el funcionamiento de la biblioteca del Centro nos deja en la duda de si la baja puntuación se debe a algunas de estas causas (a otras posibles):

- No hay libros
- No está actualizada la documentación
- No existen ficheros que permitan la localización rápida y fácil
- No existen locales
- No hay tiempo para su apertura

- No existe personal que la atienda
- No hay afición por la lectura
- Los libros no tienen interés para los alumnos
- No están informados los alumnos de sus normas de funcionamiento
- Existe mucho ruido y es difícil la concentración
- El bibliotecario es una persona indeseable
- Está mal visto entre los alumnos acudir a la biblioteca.

Decir que el 48% de los profesores valoran con una media de 3 puntos el funcionamiento de la biblioteca, es un modo de esconder, bajo la cifra porcentual, las innumerables causas que han llevado a los opinantes a conceder una puntuación.

Ese modo de evaluar hace difícil la comprensión de la realidad, su interpretación y, obviamente, la posibilidad de efectuar mejoras que solucionen los problemas o potencien los aciertos.

Lo mismo sucede en el aula. Un instrumento de valoración "objetivo" no puede estar más cargado de subjetividad/arbitrariedad. He aquí una escala de ambigüedad que no siempre es tenida en cuenta:

- ¿Lo que aparece en el currículo como contenido mínimo es lo realmente importante, valioso, interesante...?
- ¿Lo que ha seleccionado el profesor para la prueba es significativo de lo que tenía que aprender?
- ¿Lo que pregunta el profesor es exactamente lo que quiere saber sobre lo que ha aprendido el alumno?
- ¿Lo que el alumno lee es lo que el profesor ha querido preguntar?
- ¿Lo que responde es exactamente aquello que sabe sobre la cuestión?

- ¿Lo que interpreta el profesor es lo que el alumno realmente ha expresado?
- ¿La valoración corresponde a lo que el profesor entiende que ha expresado el alumno?

Nada digamos de la dificultad de mejorar el aprendizaje a través de ese tipo de pruebas. A lo sumo, el alumno prestará atención al mejor modo de contestarlas en próximas ocasiones. Lo cual es distinto al propio proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Existe otra complicada cuestión en la aplicación habitual de este tipo de pruebas "objetivas" bajo el pretexto de que son más justas, ya que "miden" a todos por igual. Lo cierto es que no existen mayor arbitrariedad que la de querer "medir" de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes. Así, un alumno tímido no desearía realizar una entrevista o examen oral. Quien no se expresa bien por escrito preferirá una prueba diferente.

La naturaleza de la prueba lleva dentro de sí un componente sesgado de valoración, independientemente del tipo de contenidos que plantee y de su forma de presentarlos.

11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza / aprendizaje

El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña cómo se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen. No sólo en función de ese momento sino "de forma" que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito.

Si el examen consiste en una prueba objetiva de Verdadero- Falso, estudiará de forma distinta que si se le enuncia una prueba de ensayo o si se le exige un diseño creativo. Es más, los alumnos

tratarán de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos de valor.

La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo.

Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral se cierra con un modelo de examen escrito y un trabajo asentado sobre el grupo que concluye en una evaluación individual.

Un proceso de enseñanza / aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.

Otras veces, el enfoque exclusivo en el aprendizaje de contenidos intelectuales pretende concluirse con una evaluación que va mucho más allá de lo que se ha trabajado.

12. Se evalúa competitivamente

Creo que una de las ventajas que encierra el enfoque cualitativo es el afinar la sensibilidad del evaluador ante los procesos de aprendizaje.

El auténtico significado de un proceso educativo se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben. Pero no en el contraste, comparación y competencia con otros procesos similares, diferentes o antagónicos.

La evaluación habitual del alumno parece cobrar sentido en la comparación y la competencia. Para algunos padres, profesores y alumnos importa el cuánto del aprendizaje.

El carácter positivo que se pretende dar a la emulación en algunos ámbitos educativos se trastoca frecuentemente en una burda o camuflada contienda. "Saber más que", "saber menos que", son puntos de referencia cruciales.

Lo mismo sucede con la evaluación de centros. La valoración cuantitativa es propensa a la comparación. Las escalas tienen en ella su justificación más evidente. Este en un centro "mejor", este es un centro que ha obtenido 90 puntos sobre 100, se dice.

La localización de la mirada se sitúa en el exterior del proceso mismo, con el agravante de que se establecen comparaciones arbitrarias ya que pocas veces se parte de condiciones, medios, historia, personas y fines similares.

Por otra parte, es frecuente justificar la comparación con el pretexto de que sirva de estímulo y emulación. Durante toda la enseñanza primaria y secundaria tuve que trabajar con émulos. Cada alumno tenía un compañero que era un competidor. Con él había que medirse. El éxito consistía en aventajarle.

Se desvía la atención del auténtico proceso de aprendizaje de cada individuo, de cada aula, de cada centro. Y si es posible pensar que el "ganador" se sentirá satisfecho y el "perdedor" estimulado, no es menos imaginable que el primero se sienta ridícula y estúpidamente orgulloso y el segundo, humillado.

En las evaluaciones que he visto realizar sobre los profesores (por sus alumnos), siempre he visto solicitar y exigir cautelas para que los resultados no se hiciesen públicos a través de escalas valorativas. "No se trata de establecer comparaciones", se dice.

Los profesores no consideran positivo que se publiquen unas listas donde unos aparecen como mejores y otros como peores. Pero colocan sin delicadeza, las calificaciones escalonadas de sus alumnos, muy bien matizadas con decimales.

13. Se evalúa estereotipadamente

Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor.

De forma casi automática, el profesor repite sus fórmulas. Ni siquiera negocia con los alumnos el planteamiento habitualmente practicado. Al comienzo de curso fija el número, el momento, la forma y los matices. ¿Ha sometido a evaluación sus propios mecanismos de evaluación? No de una forma rigurosa. Cuando ha pensado en ello ha sido para confirmar los estereotipos.

En un curso con cinco asignaturas un alumno deberá "someterse" a cinco proyectos diferentes de evaluación. Los profesores evalúan de formas muy diferentes. Pero cada profesor, en los diferentes cursos en que imparte docencia, evalúa de una forma idéntica.

Se multiplican los trabajos sobre evaluación, pero no son los protagonistas - los propios profesores - los que emprenden esta labor. Stenhouse (1984) dice que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su propia actividad.

En los centros, la mecánica de la confección de las memorias tiende a convertirlas en pura rutina, y en la medida que se establezcan pautas "generalizables", esas rutinas serán similares en casi todos los centros. Tan similares como inútiles.

14. No se evalúa éticamente

Además de los problemas técnicos acechan al proceso evaluador numerosos conflictos de carácter ético.

La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión. ¿Qué sucedería en las aulas si el profesor estuviese desprovisto del "arma" de la evaluación? Cuando se articula el proceso de enseñanza / aprendizaje sobre el resultado de la evaluación - más que sobre la riqueza y profundidad del saber - se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento del alumnado. La "hora de la verdad" no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. Cuando es el profesor quien lo decide todo respecto a ese momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos.

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o a la indisciplina. Cuando apoyándose en la evaluación, se establecen nexos causales poco rigurosos, habría que pensar cuáles son las intenciones y los intereses que motivan la manipulación.

En la evaluación institucional se plantean numerosos problemas de carácter ético. Uno de ellos es la confiabilidad de los informes. ¿De quién son los datos? ¿Para quién son los datos? No puede revelarse el contenido de informes identificables, tanto por lo que respecta a su emisor como al destinatario de los juicios.

La independencia de los equipos que realizan evaluación externa al servicio de la administración o de entidades que financian los proyectos, no siempre está garantizada. John Elliot, Helen Simón y Savel Kousner insisten (Elliot et al. 1986) en la necesidad de

conseguir la independencia de los técnicos frente a las posibles exigencias del poder (académico, político, financiero, etc.)

A nadie se le oculta que una evaluación puede ser dirigida, condicionada o manipulada al servicio de unos intereses determinados, o de unas decisiones pretendidas: retirar subvenciones, modificar proyectos, sustituir personas, clausurar centros, cortar experiencias, etc.

15. Se evalúa para controlar

La evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso. La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final.

Se habla de "calificación fina". Cuando es justamente un momento más en el momento de mejora. No se puede confundir control con evaluación, aunque las dos funciones pueden ser necesarias. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica, más dinámica.

Cuando los profesores se niegan a explicar a sus alumnos (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata de una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, están desaprovechando un buen elemento de aprendizaje.

Disparar con los ojos vendados sobre una diana sin saber dónde se ha producido el impacto, hace imposible la mejora de la puntuación en ensayos posteriores. Solamente conociendo el resultado se puede mejorar en próximos disparos. Pero, no solamente será preciso conocer y analizar lo que ha descubierto como fracaso o acierto.

Este efecto retroalimentador se suele perder en las evaluaciones educativas. Y así, la evaluación que suponen los informes finales de los centros, en nada iluminan el nuevo proyecto del curso siguiente. Los puentes de la eficacia están volados por la falta de análisis, la inercia inveterada y la despreocupación de muchos profesionales.

El mundo educativo está lleno de situaciones en las que no se aprovecha esta riqueza potencial que lleva en su interior el proceso evaluador. Los profesores y alumnos repiten los mismos errores casi son obstinación, los cursos que finalizan una especialidad en nada benefician con el análisis de su historia a los cursos siguientes, los centros no aprenden de la reflexión rigurosa sobre su experiencia.

"La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión", dice Stufflebeam (1971). Según este planteamiento, cuando la información no repercute en la toma de decisiones perdería su misma esencia. La nueva decisión, al ser puesta en práctica, deberá ser también evaluada. Este proceso dinámico, abierto, facilita el cambio y posibilita la mejora.

16. Se evalúa para conservar

Hemos apuntado ya que la evaluación suele cerrarse sobre sí misma, limitándose a desarrollar una función sancionadora. En ese sentido, no impulsa el cambio.

Pero, hay algo más grave, escondido en la patología de su funcionalidad. La utilización de la misma para justificar la

permanencia del profesor, de la dirección del centro, de la Administración Escolar.

Si los malos resultados o el mal funcionamiento del proceso se pueden atribuir libremente (arbitrariamente) a quien se quiera con la apariencia de la objetividad, del rigor científico y del argumento de autoridad del que maneja la evaluación, el "interesado en no cambiar" que, a la postre, tiene en su poder la interpretación de la evaluación, podrá mantener tranquilamente los mismos planteamientos y los cambios introducidos afectarán a las capas y esferas menos comprometedoras, más superficiales o más económicas a la hora de realizar el diagnóstico de la innovación y la estrategia y la temporalización de la misma.

Lo cierto es que se evalúa constantemente en la escuela, pero se cambia muy poco.

17. Se evalúa unidireccionalmente

La evaluación tiene sentido "descendente". El Ministerio "evalúa" a inspectores, los inspectores "evalúan" a los directores escolares, los directores "evalúan" a los profesores, los profesores "evalúan" a los alumnos. Si bien es cierto, que en la parte más baja es donde más de nota el peso de esa función. No se produce una evaluación en sentido "ascendente". Ni desde luego, en sentido horizontal.

Un modelo de evaluación democrático supone que los interesados manejan la evaluación. Deciden sobre ella y ellos son los que dicen lo que piensan, los que analizan lo que hacen.

"Para conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer

las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellos que las viven" (Pérez Gómez, 1983).

Sólo la evaluación democrática puede propiciar un cambio en profundidad. Esa evaluación, solicitada o emprendida por la comunidad en cuestión, revierte sobre ella en informes rigurosos, claros y significativos.

No es que la evolución democrática pueda prescindir de los expertos en evaluación. Pero no son éstos los que pueden atribuir significado de espaldas al mundo de los protagonistas y no son los expertos los que tienen el poder de la evaluación. Los expertos tienen la técnica, pero no las claves de la interpretación y no los resortes del poder pedagógico.

En la evaluación externa sólo la participación directa de los protagonistas podrá dar fiabilidad y validez a la lectura de los signos, a su metalectura posterior y a su utilización para el cambio.

Los que desean conocer el resultado de la evaluación y los que la llevan a cabo son integrantes de un proceso. También por eso la evaluación debe ser democrática (Mc. Donald, 1976).

18. No se evalúa desde fuera

Una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva. No hacerlo así significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y a la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos.

Cerrar el círculo de la planificación de objetivos, métodos, evaluación, desde la exclusiva mirada del protagonista del proceso entraña el riesgo de quedarse atrapado en la propia limitación.

El evaluador externo goza de un punto de vista privilegiado, en cuanto tiene:

- Una distancia afectiva de la dinámica y del resultado.
- Unos criterios de independencia respecto al resultado
- Unos puntos de referencia más amplios y complejos.
- Una mayor disponibilidad en el tiempo y la dedicación.

Esto no quiere decir que se pueda prescindir de los protagonistas de la experiencia, como apuntábamos más arriba. Tanto es así, que dentro de la metodología etnográfica de la evaluación es aconsejable la aportación del observador participante.

No decimos que el evaluador externo tenga que ser aséptico o ejercer una neutralidad que ni es posible ni siquiera deseable. El evaluador no solamente mira, sino que busca y para ello ha de interpretar y la interpretación necesita unos códigos estructurados en los ejes de una sólida teoría.

19. No se hace autoevaluación

La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad. Dice Popper que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes. John Elliot (1986) plantea la autoevaluación de los centros como una tarea de investigación en la acción.

Las técnicas de diseño, de exploración y de interpretación y utilización de esas autoevaluaciones han de ser conocidas, asumidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar. ¿Tendría sentido un proyecto de evaluación que no fuese

deseado, aceptado y conocido por los protagonistas de la experiencia?

Muchas de las reticencias, de los miedos y de los conflictos que provoca una evaluación externa/ impuesta desaparecen, ipso facto en el proceso de autoevaluación. También los alumnos pueden/ deben practicar estos procesos autoevaluadores.

El profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ello. Y ha de negociar con él, el reparto de sus cotas de decisión que lleva consigo la evaluación.

No es aceptable la práctica del juego evaluador, en cual el alumno hace reflexiones y análisis sobre su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones.

El profesor suele actuar con muchas reticencias en este sentido, suponiendo que el alumno no se calificará con criterios justos, por falta de objetividad o por carencia de referencias exteriores que le sirvan de contraste.

Contaré una experiencia reveladora al respecto. En un claustro de profesores de un Centro Escolar oí cómo los profesores se resistían a practicar la autoevaluación con sus alumnos por considerar que eran "demasiado pequeños, que no tenían capacidad para ello". Ese mismo día, en un departamento universitario, otros profesores argumentaban que "la autoevaluación de los alumnos no era posible en el ámbito universitario porque no tenían experiencia de haberla practicado en centros de niveles inferiores".

Cuando los profesores utilizan estas excusas no están en condiciones de realizar esa experiencia. Del mismo modo que

cuando dicen que el número de alumnos o las condiciones de trabajo y de tiempo les obligan a realizar una evaluación superficial y masiva, no podemos afirmar con seguridad que con menor número y mejores condiciones harían las cosas de otro modo.

20. Se evalúa distemporalmente (fuera de tiempo)

Entiéndase aquí el prefijo en su acepción griega (dis = mal), a sabiendas de que la palabra compuesta no debería utilizarse.

Cuando se habla de "evaluación continua" se quiere decir algo que casi nunca se hace. Más bien, ha tenido el efecto contrario como apuntábamos anteriormente. El deseo de eliminar una mala forma de evaluar (anecdótica, memorística y superficial) llevó a multiplicar las veces en que esto se hacía. Porque el núcleo del concepto está más en el cómo que en el cuándo, más en el fondo que en la forma.

El concepto exigía una actitud distinta, un enfoque nuevo; pero no hacer muchos más controles del mismo tipo que los que se hacían.

No se hace, pues, una buena evaluación sincrónica respecto al proceso de aprendizaje o, más ampliamente, de educación; pero tampoco se hace una adecuada evaluación diacrónica. Entendemos por "evaluación diacrónica" aquella que se realiza a través del tiempo, con una perspectiva temporal que ofrezca nuevos elementos de referencia.

Veamos un ejemplo relativo a la evaluación de centros escolares. ¿Cómo evalúan los ex alumnos de un centro su experiencia educativa una vez transcurridos uno, dos, tres, cinco años? El antiguo alumno tendrá unos elementos de comprobación / contrastación que no tiene el individuo que está inmerso en la

experiencia. Sabe si "aquello" sirvió para algo, si le permitió adaptarse a los problemas.

Además de estas ventajas se encierra la de una independencia más clara, más firme, más abierta. Ahora puede opinar sin ningún tipo de restricciones. En ese grupo que llamamos ex -alumnos de un centro habrá que integrar a los que lo abandonaron y a los que - de una u otra forma - se les instó a cambiar de centro o a quedarse en la calle.

21. No se hace para evaluación

Nos referimos a cuestiones de la misma índole que la evaluación. Veámoslo con algunos ejemplos. Un evaluador externo analiza la eficacia de una institución militar en la formación de sus alumnos y puede llegar a la comprobación de que realmente existe un buen planteamiento en los métodos que intentan lograr esos objetivos. Realmente se han conseguido. Supongamos que esos objetivos "no son deseables", que esos métodos utilizados "no son éticos" y que esos logros "son contraproducentes para la formación de la persona". ¿Termina la función evaluadora con el informe de que el funcionamiento es bueno porque se está desarrollando el programa de forma eficaz?

Un sistema educativo de un gobierno dictatorial incluye entre sus objetivos la formación de los profesores y de los alumnos en el ideario y el proselitismo sectario y el análisis del funcionamiento del sistema, permite al evaluador comprobar que se están consiguiendo esos objetivos de forma rápida, eficaz y profunda. ¿Termina su tarea al realizar un informe en el que se describa y analice la eficacia del sistema?

Entendemos que no. De alguna manera Scriven (1973) se refería a esta cuestión cuando diferencia la evaluación de la estimación del logro de los objetivos.

Nosotros pensamos que la "paraevaluación" (para = junta a, al lado) supone un análisis de contenidos y un juicio de valor que va más allá de la simple descripción y análisis de la coherencia del programa y de la eficacia del mismo.

22. No se hace metaevaluación

El proceso de evaluación es tan complejo que ha de ser necesariamente evaluado para poder atribuirle un valor.

En cualquiera de esas vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación.

No solamente para analizar el rigor del proceso, sino para ver cómo esa misma función condiciona lo que se estaba haciendo. Ahora, la evaluación de un programa se convierte en otro elemento que ha de ser evaluado porque está actuando como una variable poderosa que puede distorsionarlo o modificarlo sustancialmente.

En esta vuelta de tornillo, vuelven a aparecer todos los componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad: quién metaevalúa, para quién, por qué, cuándo, con qué instrumentos, qué, de qué modo.

Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones

eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

Santos, Miguel Angel (1988)

1.2. Investigaciones

Como antecedentes la presente investigación ha considerado:

A nivel Nacional

MONTANO RUBÍN DE CELIS, JESSICA (2010), con la investigación titulada: Evaluación de los Planes Curriculares y el logro del Perfil Profesional de los Egresados de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Perú.

Donde se concluye que las estructuras curriculares idóneas hacen posible el logro de un perfil del egresado concordante a las exigencias del profesional competente en el mercado laboral.

DÍAZ JUAN JOSÉ (2010) con el estudio: Educación Superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. Perú.

Durante los últimos años se observa que la demanda y la oferta de educación superior se han expandido notablemente en el país, tanto para la educación universitaria como para la no universitaria. En el caso de la educación universitaria el porcentaje de postulantes a universidades públicas se ha mantenido alrededor de 73% desde la década de 1970, pero se observa una clara tendencia de expansión de la participación privada tanto en el número de ingresantes como en la matrícula total, tendencia que se ha acelerado desde fines de la década de 1990. Mientras la tasa de admisión en las universidades públicas ha mostrado una tendencia secular a la baja desde la década de 1960 llegando en años recientes a 18%; en las universidades privadas la tasa de admisión ha sido siempre más alta. Se redujo entre la década de 1960 hasta su punto más bajo en 1987 y a partir de entonces ha aumentado hasta llegar a cerca de 80%. Otra tendencia que resalta en la evolución de la demanda por educación universitaria es el constante aumento de la participación de las

mujeres en la educación superior. Así, el porcentaje de postulantes mujeres aumentó de 28% en 1960 a 47% en 2004: en 1960, 27% de ingresantes fueron mujeres, mientras que en 2004 las mujeres representaron 46%, y en el caso de la matrícula la participación de las mujeres aumentó de 25% en 1960 a 45% en 2004. Tanto la demanda como la oferta universitaria se han concentrado en carreras profesionales asociadas a las Ciencias Administrativas y Contables, al Derecho, a las Ciencias Sociales y a la Medicina Humana. Por el contrario, la demanda y oferta en ciencias duras, como las Matemáticas, Química o Física, en muchas de las ingenierías (exceptuando la Civil, Industrial y de Sistemas), o en Agronomía son relativamente modestas. La expansión de la oferta de dichas carreras coincide con la aparición de nuevas universidades privadas orientadas básicamente a la instrucción de este tipo de profesiones, y también con el rápido aumento de filiales y sedes universitarias cuya normatividad es bastante confusa.

EGOAVIL ROCHA, JUANITA DEL CARMEN; NOVOA LÓPEZ, JAVIER (2001) con su investigación: Calidad del Diseño de Prueba de admisión 2001-I, Como propuesta en relación a la prueba de Admisión 1999-1, a las diversas carreras de la Universidad nacional de San Martín. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Perú.

La presente investigación aplicada de nivel experimental se realizó con los estudiantes del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional de San Martín - Rioja. El origen del problema ha sido la evaluación traducida en notas desaprobatorias de la mayoría de estudiantes que rinden exámenes de admisión a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, vertebrada en las variables Diseño de Prueba de Admisión 2001-I como propuesta y los estudiantes del Centro Pre Universitario. La sustentación teórica de la propuesta Diseño de Prueba de Admisión 2001-I, está circunscrita en función a la teoría de la evaluación, a la calidad de los instrumentos de evaluación y a la selección de los contenidos de la prueba de admisión a los centros de; educación superior.

La hipótesis central alterna, se basaba en la afirmación que la propuesta Diseño de Prueba Admisión 2001-I interaccionará significativamente determinando mayor cantidad de estudiantes con notas aprobatorias respecto a la Prueba de Admisión 1999-I, ésta se desglosó a su vez en cinco hipótesis operacionales alterna formuladas con similar lógica en función a las variables inherentes a la calidad de los instrumentos de evaluación: validez, confiabilidad, objetividad, grado de dificultad y capacidad discriminativa. La muestra estuvo constituida por cuatro grupos iguales, dos de varones y dos de mujeres, se empleó el diseño de investigación denominado factorial simple y la técnica, estadísticas de análisis de varianza, cálculo porcentual, coeficiente de correlación por rangos de spearman, la relación de índice de dificultad y la relación de capacidad discriminativa; el procedimiento de trabajo de campo consistió en suministrar la Prueba de Admisión 2001-I y la Prueba de Admisión 1999-I a los cuatro grupos. Efectuado la contratación de la hipótesis central alterna los resultados evidenciaron un punto crítico de 2,89. En consecuencia, las conclusiones configuran su generalidad precisando la interacción significativa del Diseño de Prueba de Admisión 2001-I, determinando mayor cantidad de estudiantes del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional de San Martín, sede Rioja, con notas aprobatoria, respecto a la Prueba de Admisión 1999-I.

A nivel Internacional

DIBLASI, LIDIA CONCEPCIÓN Y OTROS (2007). Perfil y evolución de los ingresantes de la Facultad de Ciencias Políticas y sociales, Universidad de Cuyo-España.

Los objetivos de esta investigación están directamente vinculados con el perfil del ingresante a las cuatro carreras de la Facultad, el perfil profesional y el perfil laboral. Se estudiaron las probabilidades de egreso de los estudiantes teniendo en cuenta una serie de variables asociadas al rendimiento académico, se compararon los rendimientos de dos cohortes provenientes de distintos campos del saber: Ciencias Sociales y Ciencias

Naturales y se exploraron debilidades y fortalezas de la formación y el ejercicio profesional de los graduados desde la perspectiva de las instituciones y organizaciones. El tema del perfil profesional surge como necesidad para cumplir con el consorcio de familias de carreras acordado entre la UN Cuyo, la UNL y la UNR que posibilitaría la movilidad estudiantil dentro del consorcio con miras a ampliarlo a otras universidades del país. El tema perfil profesional-perfil laboral es un fenómeno complejo que asocia variables que tienen que ver con la formación académica, el capital cultural, el nivel de desempeño en la formación de grado, las expectativas de incorporación al mercado laboral, el desconocimiento, en el imaginario colectivo, de las potencialidades o posibilidades reales de sociólogos, políticos, comunicadores sociales y trabajadores sociales. Desde lo metodológico es una investigación exploratoria y descriptiva del perfil de los ingresantes a la Facultad y exploratoria y comparativa de los perfiles profesionales y laborales.

LAZARTE, GRACIELA Y OTROS (2007). Estudio estadístico de las características del alumno ingresante a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Jujuy-Argentina.

Esta investigación se basa en el perfil del ingresante en cuanto a sus características sociales, económicas, laborales, etc; para lo cual se aplicó una encuesta estructurada y diseñada específicamente con el objeto de obtener datos como: sexo, edad, lugar de procedencia, ocupación, título secundario, año de egreso del nivel medio, repitencia en el nivel medio, razones de elección de la carrera, nivel de estudio y ocupación de los padres, hábitos de lectura, etc. Dicha información (542 encuestas) forma parte de una base de datos que fueron sometidos a un proceso de organización y clasificación para su análisis estadístico descriptivo.

FREIRA, JORGE E. (1997), Perfil del ingresante del Ciclo Básico Común en el Área de Humanidades de las Universidades de Argentina. Investigación que tuvo como objetivo el conocer el perfil del ingresante que

curso las materias de filosofía, Psicología y Semiología en el C.B.C. Se trata de una investigación evaluativa y como datos básicos y referencias socioculturales la mayoría de los ingresantes en el área de Humanidades [el 73 %] tienen entre 18 y 20 años de edad. El 62 % de los ingresantes universitarios del área de Humanidades son mujeres, los varones constituyen el 38 %.

La investigación corrobora el cambio que en los últimos años se ha producido en la percepción del "lugar" de la juventud. Esta modificación tiende a conformar una nueva visión de la misma, es posible identificar una tendencia a la ampliación temporal de la juventud, tanto en lo que se refiere a su inicio como en lo relacionado con el momento de pasaje a la adultez y es también válido hacer referencia al valor simbólico que adquiere en los últimos años el signo juventud, manifestado, de manera particular, a través de la cultura mediática. Por otra parte, y en relación directa con el valor simbólico asignado a la juventud, se encuentra que ciertos perfiles específicos de la juventud son valorados de manera explícitamente positiva. Entre estos perfiles figuran aspectos tales como espontaneidad, frescura, informalidad, creatividad, etc.

RAGONESI, MARÍA DEL HUERTO Y OTROS (2002), Perfil del Ingresante a la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán-Argentina. Los resultados de la presente investigación de corte cuantitativo y cualitativo llevada a cabo por un equipo de investigadoras de la Universidad Nacional de Tucumán en la Facultad de Filosofía y Letras acerca de las concepciones que subyacen acerca de la profesión docente y de la universidad como espacio político y público en los alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

Desde la lógica cuantitativa se llevó a cabo un estudio de tipo estadístico demográfico que indaga aspectos en relación a la procedencia del estudiante, su composición familiar, el nivel de escolaridad alcanzado, sus

hábitos en relación al tiempo libre, entre otros. Desde la lógica cualitativa se indagaron cuáles son y qué características poseen las representaciones que han construido acerca de la carrera de Ciencias de la Educación, la profesión docente y las expectativas en relación a la universidad como espacio público. Los resultados obtenidos permiten elaborar un perfil de los estudiantes desde lo cuantitativo y a la vez generar teoría acerca del lugar de los jóvenes en espacios de socialización marcados por la segmentación social.

DI SANTO, MÓNICA INÉS Y OTROS (2010). Consideraciones generales sobre los perfiles cognitivo y evaluativo del ingresante, desde un área de aprendizaje universitario. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad del Centro-Buenos Aires, Argentina. La investigación considera los siguientes objetivos:

Conocer y analizar metodologías evaluativas y los resultados de las disciplinas de los primeros años de ambas carreras, desde el Área de Aprendizaje de la Secretaría Académica, y con docentes de esas disciplinas. Analizar, interpretar y concluir, desde las prácticas docentes, los logros y dificultades que se presentan en los diferentes momentos del aprendizaje y de la evaluación. Indagar las características del perfil cognitivo del alumno ingresante, a fin de aportar datos relevantes para el equipo pedagógico y los docentes de los primeros años, contando como herramienta de trabajo, una adaptación de la Encuesta de Honey y Alonso, de acuerdo a las realidades académicas que transitan los alumnos de la FCV (Di Santo, M., 2009). Los procedimientos e instrumentos que se utilizaron para el desarrollo de las investigaciones son: Entrevistas estructuradas y semi-estructuradas acerca de las representaciones de los estudiantes acerca de la adquisición del conocimiento y sus procesos a la hora de ser evaluados. Para indagar el perfil cognitivo se utilizó una adaptación del cuestionario de Honey y Alonso, que consta de unas 90 consignas para evaluar el perfil del aprendizaje del conocimiento, cuyo

análisis caracteriza al alumno según sus características en cuanto a la actividad, al aspecto reflexivo-teórico y al pragmático.

1.3. Marco conceptual

CALIDAD

Es “un grado predecible de uniformidad y fiabilidad a bajo coste, adecuado a las necesidades del mercado”. El autor indica que el principal objetivo de la empresa debe ser permanecer en el mercado, proteger la inversión, ganar dividendos y asegurar los empleos. Para alcanzar este objetivo el camino a seguir es la calidad. La manera de conseguir una mayor calidad es mejorando el producto y la adecuación del servicio a las especificaciones para reducir la variabilidad en el diseño de los procesos productivos.

Deming (1989)

CAPACIDAD

Calificación ética y jurídica del estado psicológico de un individuo por el que se le reconoce apto, aquí y ahora, para tomar decisiones concretas sobre aspectos básicos de su vida y poder ejercitar con ello los derechos fundamentales que tiene reconocidos como persona. El término jurídico correspondiente es «capacidad de obrar de hecho o natural».

(Universidad Complutense, 2008)

DESEMPEÑO PROFESIONAL

Describe lo que la persona debe ser capaz de realizar, en situaciones laborales, de acuerdo a parámetros previamente establecidos.

(MINEDU 2006).

EFICACIA

Significa utilización correcta de los recursos (medios de producción) disponibles. Puede definirse mediante la ecuación $E=P/R$, donde P son los productos resultantes y R los recursos utilizados.

(Idalberto Chiavenato 2004)

EVALUACIÓN

La evaluación como “el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etc. con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez los obstáculos que hay que enfrentar”. Por otro lado, en su sentido intrínseco, dice que la evaluación “se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes “consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal.

(Morán, 2003)

EVALUACIÓN FORMATIVA

Es la estimación y retroinformación a cada estudiante de la calidad del proceso educativo y de los logros, limitaciones y errores, si lo hubo, que posibilita tomar decisiones más adecuadas para capacitar integralmente a los estudiantes y asentar actitudes favorables a su proyecto vital. La evaluación formativa contribuye a desarrollar docentes con amplia visión de mejora del saber y de los modelos más acordes con la realidad omnicomprendiva de cada estudiante, al explicarles las razones de los logros y las posibles causas de las limitaciones encontradas en el proceso formativo, apoyando a cada estudiante para que consiga la mayor satisfacción en su aprendizaje y el autoconocimiento de su proceso formativo en un marco cultural compartido.

(Castillo, 2002).

FORMACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL

En significado genérico, formación profesional es toda actividad educativa que tiene por objeto desarrollar en las personas las capacidades o competencias necesarias para el desempeño productivo y satisfactorio de una ocupación profesional. En significado específico, formación profesional es la actividad encaminada a desarrollar el íntegro de las competencias necesarias para el desempeño de la totalidad de funciones y tareas típicas de una ocupación profesional (Castro. 1999).

PERFIL PROFESIONAL

Es la característica de rasgos que tipifica al egresado de un área profesional, expresado a través de descripciones precisas y claras de los niveles de desarrollo a alcanzar dentro de los aspectos que configuran dicha área profesional. (Arnaz. 1993).

CAPÍTULO II: EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Planteamiento del problema

2.1.1. Descripción de la realidad problemática

El Sistema educativo peruano, ha generado la posibilidad de creación de un conjunto de institutos de educación superior con el fin de satisfacer la demanda de los miles de egresados del nivel secundario, ofreciendo carreras profesionales de distinta naturaleza.

Las normas legales en el Perú permitirán a las instituciones educativas particulares constituirse con fines de lucro. (Decreto Legislativo 882 - Ley de Promoción de la Inversión en la Educación).

Se tiene conocimiento de la gran cantidad de ingresantes a los institutos superiores que aspiran con entusiasmo a ser profesionales; sin embargo, es alarmante notar cómo entre el primer y segundo ciclo de estudio no menos del 50% comienzan a ausentarse de las aulas, manifestándose una gran deserción.

Si bien una de las causas más frecuentes de la deserción en los centros de nivel superior particular es de índole económico, hay otra buena parte que se siente defraudado consigo mismo al no alcanzar los niveles óptimos para comprender nuevos conocimientos, frustración generada a consecuencia de las debilidades que arrastra la educación básica regular. Como lo manifestaba Luis Jaime Cisneros (2007): “Los muchachos vienen de una secundaria endeble, poco propicia al estudio y la reflexión. Viven en un mar de oscuras dificultades educados para pasar exámenes.”

Este problema se presenta sobre todo en aquellas instituciones que admiten ingreso directo a su casa de estudio, sin examen de admisión ni selección de otra índole, incorporando estudiantes de diferentes niveles de conocimiento y habilidades, tanto en aspectos cognitivos como

culturales y sociales producto de los diversos escenarios de los que provienen y de las distintas formas de educación recibida en el nivel secundario, llenando sus aulas con estudiantes que no aplican al perfil profesional que sus carreras demandan.

Se percibe pues un ingresante muy diverso, con un perfil heterogéneo, de deficiente formación académica previa, la cual incide negativamente en su permanencia en el nivel superior, debido a que no han desarrollado capacidades suficientes para culminar satisfactoriamente sus estudios; sumándose la pobre planificación de las pruebas en los procesos de admisión; las cuales se presentan sin pertinencia en los contenidos y de bajo nivel de objetividad, cuyo desenlace será que el propio estudiante paulatinamente pierda la motivación que lo llevó a iniciar sus estudios profesionales hasta desertar.

Esta situación no es ajena al Instituto de Formación Bancaria (CEPEBAN) en el que se observa procesos inadecuados de evaluación a los ingresantes. A pesar del conocido desfase que caracteriza nuestros egresados de la educación básica, se omite considerar las exigencias de conocimientos y habilidades fundamentalmente de comprensión lectora y matemáticas, así como de estrategias de estudio que requieren sus ingresantes para desempeñarse óptimamente en la carrera profesional que lo acogió. Sin luego realizar un proceso de inducción después del examen.

2.1.2 Definición del problema

2.1.2.1 Problema General

¿Cuál es la relación que existe entre la calidad de las pruebas de admisión con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de Formación Bancaria de Lima?

2.1.2.2 Problemas Específicos

1. ¿Qué relación existe entre la selección de preguntas de las pruebas de admisión con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de Formación Bancaria de Lima?
2. ¿Cuál es la relación que existe entre la pertinencia de contenidos de las pruebas de admisión con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de Formación Bancaria de Lima?
3. ¿Qué relación existe entre el nivel de objetividad de las pruebas de admisión con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima?
4. ¿En qué medida la eficacia en la aplicación de las pruebas de admisión se relaciona con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima?

2.2. Finalidad y objetivos de la Investigación

2.2.1 Finalidad

El estudio tuvo como finalidad presentar a las pruebas de admisión como aspecto relevante en el sistema evaluativo para ingresar a los Institutos de Formación Bancaria. Del mismo modo, asegurar la calidad de estas pruebas con relación al perfil del ingresante.

2.2.2 Objetivo General y objetivos específicos

2.2.2.1 Objetivo General

Evaluar la calidad de las pruebas de admisión y su relación con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.

2.2.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las preguntas seleccionadas en las pruebas de admisión y su relación con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.
2. Evaluar la pertinencia de los contenidos de las pruebas de admisión y su relación con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.
3. Establecer el nivel de objetividad de las pruebas de admisión y su relación con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.
4. Determinar la relación que existe entre la eficacia en la aplicación de las pruebas de admisión con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

2.2.3 Delimitación del estudio

El estudio ha considerado a la institución bancaria CEPEBAN en el año 2017 y la temática responde a un aspecto muy importante en los procesos del cumplimiento del perfil del ingresante que es un indicador de la acreditación de la educación superior, en este caso la calidad de las pruebas de admisión.

2.2.4 Justificación e importancia del estudio

La presente investigación ha considerado un tema relevante como es la exigencia de un perfil del ingresante y la calidad de las pruebas de admisión en los procesos de formación profesional. El estudio determinará si la aplicación del perfil del ingresante y la calidad de las pruebas de admisión se relacionan con el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de los institutos de Formación Bancaria en Lima.

Los resultados de la investigación aportarán a los sistemas educativos de las instituciones de nivel superior tecnológico, a fin de considerar dentro de sus políticas el perfil del ingresante y la calidad de las pruebas de admisión

como indicadores, asegurando y garantizando una formación profesional idónea y concordante con los estándares de formación.

2.3 Hipótesis y variables

2.3.1. Hipótesis General y específicas

2.3.1.1 Hipótesis General

La calidad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.

2.3.1.2 Hipótesis Específicas

1. La selección de preguntas de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.
2. La pertinencia de contenidos de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.
3. El nivel de objetividad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.
4. La eficacia en la aplicación de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima.

2.3.2 Variables e indicadores

VARIABLES	INDICADORES
V1: Calidad de las pruebas de admisión	1. Selección de preguntas
	2. Pertinencia de los contenidos
	3. Nivel de objetividad
	4. Eficacia en la aplicación de la prueba
V2: Cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima	1. Nivel de conocimientos básicos de cultura general
	2. Nivel de conocimientos básicos en lógica matemática
	3. Nivel de conocimientos básicos en comunicación
	4. Nivel de conocimientos básicos en el manejo de herramientas tecnológicas

CAPÍTULO III: MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. Tipo y diseño de la investigación

- **Tipo de Investigación**

El tipo de investigación es aplicada, la cual se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación y las consecuencias prácticas que de ellas se deriven (Sánchez y Reyes, 2006).

- **Nivel de investigación**

Según la naturaleza del objeto de estudio, la investigación se enmarca en el nivel evaluativo, apoyada en una investigación de campo de tipo descriptivo.

De acuerdo con Hurtado Barrera (1995) la investigación evaluativa, permite evaluar los resultados de uno o más programas, los cuales hayan sido, o estén siendo aplicados dentro de un contexto determinado, los resultados que intenta obtener se orientan a la solución de un problema concreto en un contexto social o institucional determinado. En el mismo orden de ideas Weiss (1987) señala que la intención de la investigación evaluativa es medir los efectos de

un programa por comparación con las metas que se propuso lograr, a fin de tomar decisiones subsiguientes acerca de dicho programa o proyecto, para mejorar la ejecución futura.

- **Diseño de investigación**

El estudio responde a un diseño no experimental porque estos estudios se realizaron sin la manipulación de variables; esto implica la recolección de datos en un momento determinado y en un tiempo único. Es una investigación Ex Post Facto pues los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la capacidad de influir sobre las variables y sus efectos. (Kerlinger, 1983).



M1, M2, muestras representativas de las variables V1 y V2

X, Y, medición de las variables

r_1 , r_2 , resultados de la medición

R, nivel de relación o impacto entre las variables

Donde: M representa la muestra, M1, M2 representa la observación relevante que se recoge de la mencionada muestra y (r) es la relación entre la calidad de las pruebas de admisión y el cumplimiento del perfil del ingresante en Instituciones Bancarias.

3.2. Población y Muestra

Población

La población estuvo conformada por todos los postulantes al Instituto de Formación Bancaria y 8 evaluadores (juicio de expertos).

Muestra

La muestra estuvo representada por 88 personas: 80 postulantes y 8 evaluadores de la prueba de admisión (juicio de expertos).

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de investigación que se emplearon para el presente estudio fueron:

El juicio de expertos para la variable independiente: Calidad de las pruebas de admisión con sus respectivos indicadores: Selección de preguntas, pertinencia de los contenidos, nivel de objetividad y eficacia en la aplicación de la prueba.

La encuesta para la variable dependiente: Cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria con los indicadores: Nivel de conocimientos básicos en cultura general, nivel de conocimientos básicos en lógica matemática, nivel de conocimientos básicos en comunicación y nivel de conocimientos básicos en el manejo de herramientas tecnológicas.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios que se anexan a la presente investigación.

3.4 Procesamiento de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizaron según el estudio hojas de datos, Excel, procesos de tabulación, tablas de interpretación y análisis relacional de resultados.

En la presente investigación se aplicó la prueba **coeficiente de correlación de Spearman** para evaluar las hipótesis específicas y la hipótesis general.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

4.1.1 Resultado del análisis de la variable independiente: Calidad de las pruebas de admisión

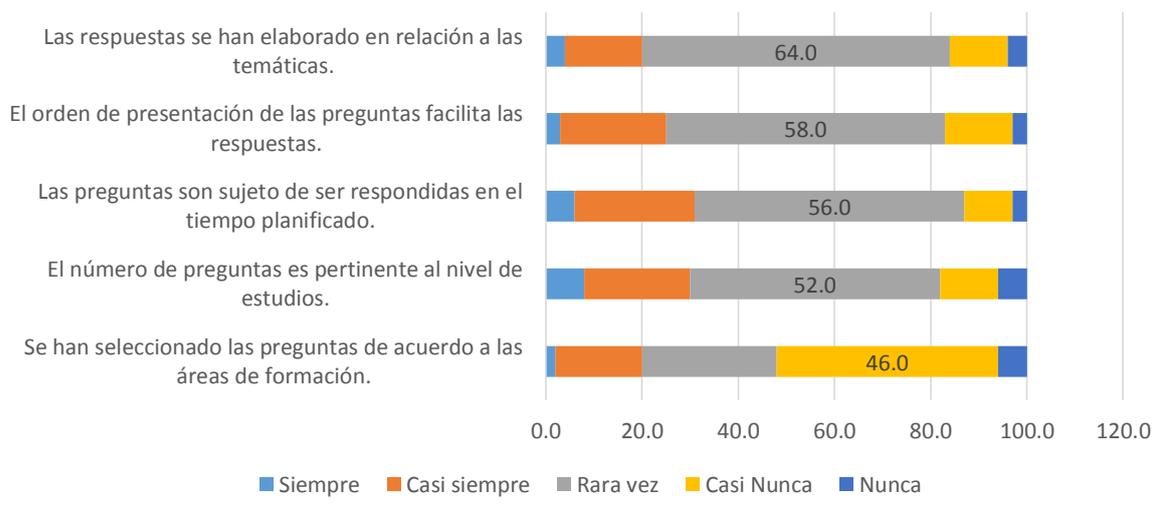
Este estudio analizó los 4 indicadores que conforman esta variable: Selección de preguntas (cuadro 01), pertinencia de los contenidos (cuadro 02), nivel de objetividad (cuadro 03), eficacia en la aplicación de la prueba (cuadro 04). Se consolidó con la apreciación general de la variable (cuadro 05). Se empleó el cuestionario valorativo 01 como instrumento de análisis. (anexo 01).

Cuadro N°1

Resultados de la valoración de la calidad de las pruebas de admisión

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Se han seleccionado las preguntas de acuerdo a las áreas de formación.	2.0	18.0	28.0	46.0	6.0
2	El número de preguntas es pertinente al nivel de estudios.	8.0	22.0	52.0	12.0	6.0
3	Las preguntas son sujeto de ser respondidas en el tiempo planificado.	6.0	25.0	56.0	10.0	3.0
4	El orden de presentación de las preguntas facilita las respuestas.	3.0	22.0	58.0	14.0	3.0
5	Las respuestas se han elaborado en relación a las temáticas.	4.0	16.0	64.0	12.0	4.0
	TOTAL	4.6	21.0	55.6	14.4	4.4

GRÁFICO 1: Valoración de la calidad de las pruebas de admisión



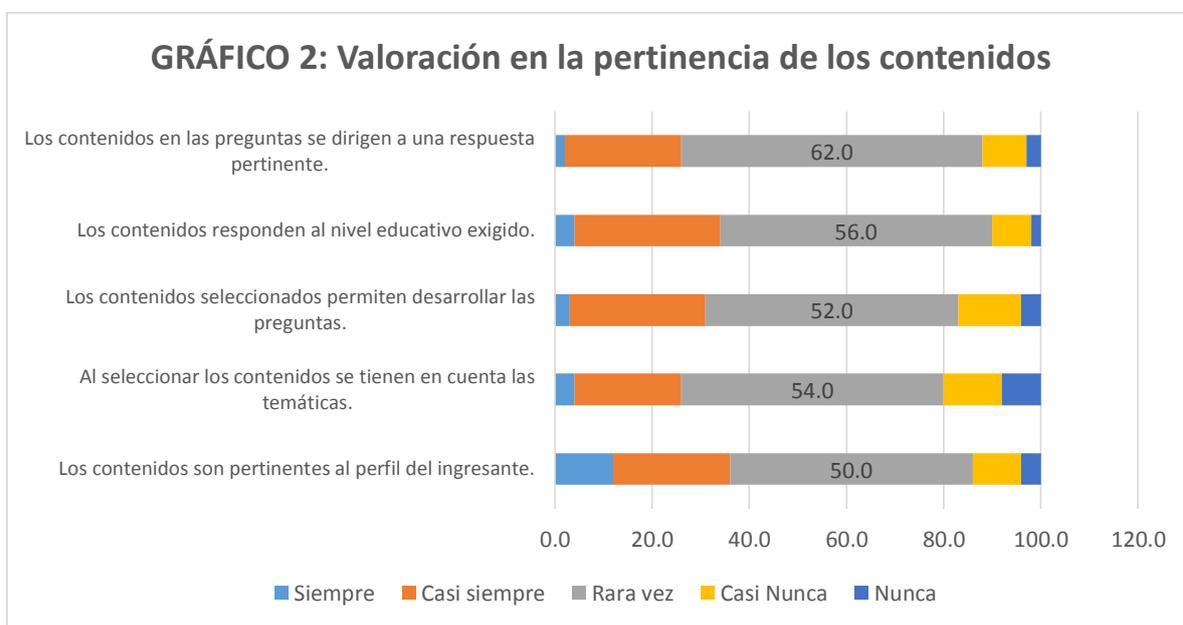
Interpretación:

El cuadro 01, nos muestra la valoración de la selección de preguntas. El mayor porcentaje (46%) corresponde a las respuestas que se han elaborado en relación a las temáticas. Los porcentajes medios de 58% y 56% pertenecen al orden de presentación de las preguntas que facilitan las respuestas y a las preguntas que son sujeto de ser respondidas en el tiempo planificado. Los porcentajes menores de 52% y 46% corresponden al número de preguntas pertinentes al nivel de estudios y a que se han seleccionado las preguntas de acuerdo a las áreas de formación. En conclusión, el porcentaje general de la valoración de la selección de preguntas es de rara vez con un 55,60% según lo muestra el gráfico 01.

Cuadro N°2

Resultados de la valoración en la pertinencia de los contenidos

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Los contenidos son pertinentes al perfil del ingresante.	12.0	24.0	50.0	10.0	4.0
2	Al seleccionar los contenidos se tienen en cuenta las temáticas.	4.0	22.0	54.0	12.0	8.0
3	Los contenidos seleccionados permiten desarrollar las preguntas.	3.0	28.0	52.0	13.0	4.0
4	Los contenidos responden al nivel educativo exigido.	4.0	30.0	56.0	8.0	2.0
5	Los contenidos en las preguntas se dirigen a una respuesta pertinente.	2.0	24.0	62.0	9.0	3.0
6	La cantidad de los contenidos son adecuados en las preguntas.	5.0	31.0	56.0	6.0	2.0
	TOTAL	5.0	26.5	55.0	9.7	3.8



Interpretación:

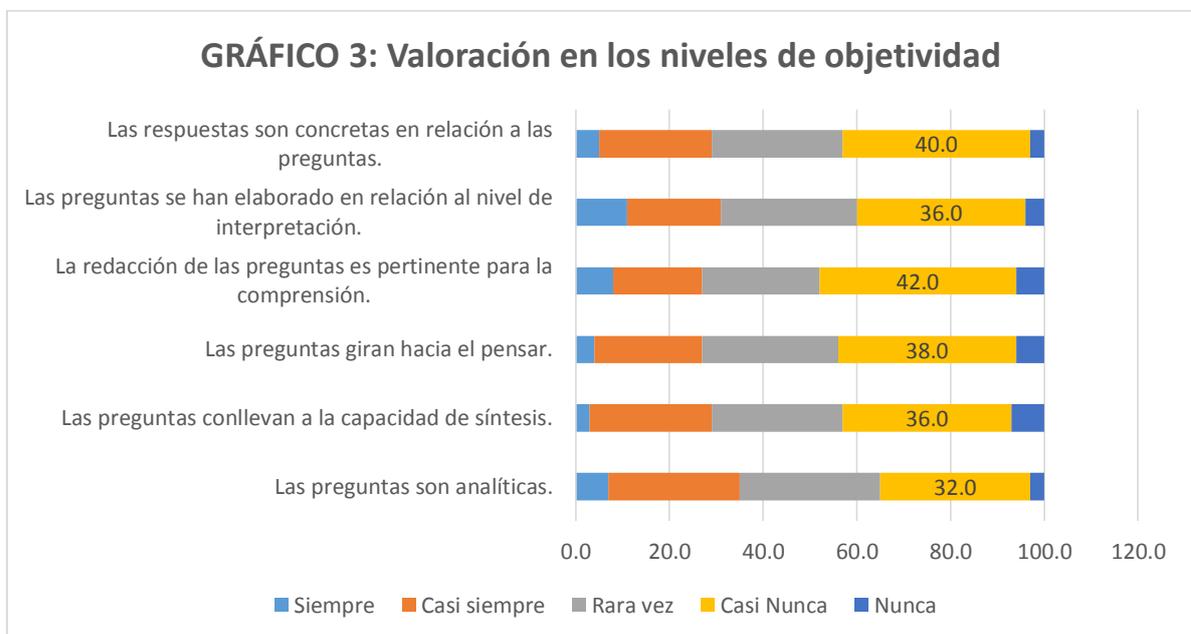
El cuadro 02, nos muestra la valoración en la pertinencia de los contenidos. El mayor valor del porcentaje corresponde a que los contenidos en las preguntas se dirigen a una respuesta pertinente (62%). Los porcentajes medios corresponden a la cantidad de los contenidos que son adecuados en las preguntas, los contenidos responden al nivel educativo exigido y al seleccionar

los contenidos que se tienen en cuenta las temáticas (56% y 54%). Los porcentajes menores pertenecen a los contenidos seleccionados que permiten desarrollar las preguntas y a los contenidos que son pertinentes al perfil del ingresante (52% y 50%). En conclusión, el porcentaje general de la valoración en la pertinencia de los contenidos es rara vez con un 55,00% según el gráfico 02.

Cuadro N°3

Resultados de la valoración en los niveles de objetividad

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Las preguntas son analíticas.	7.0	28.0	30.0	32.0	3.0
2	Las preguntas conllevan a la capacidad de síntesis.	3.0	26.0	28.0	36.0	7.0
3	Las preguntas giran hacia el pensar.	4.0	23.0	29.0	38.0	6.0
4	La redacción de las preguntas es pertinente para la comprensión.	8.0	19.0	25.0	42.0	6.0
5	Las preguntas se han elaborado en relación al nivel de interpretación.	11.0	20.0	29.0	36.0	4.0
6	Las respuestas son concretas en relación a las preguntas.	5.0	24.0	28.0	40.0	3.0
7	Las preguntas estimulan a cumplir los conocimientos.	5.0	18.0	28.0	42.0	7.0
	TOTAL	6.1	22.6	28.1	38.0	5.1



Interpretación:

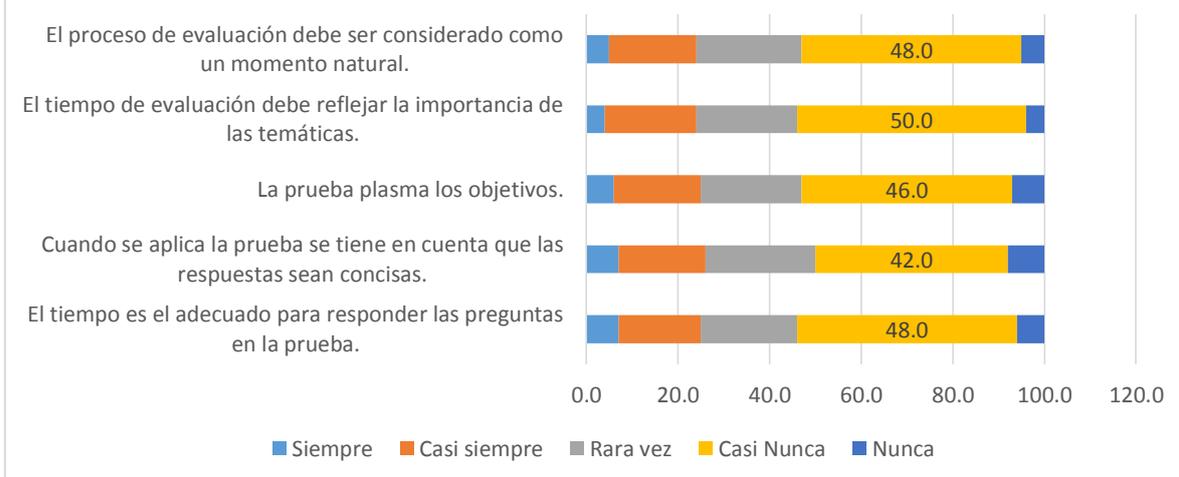
El cuadro 03, nos muestra la valoración en los niveles de objetividad. Los porcentajes mayores de 42%, 40% y 38% corresponden a las preguntas que estimulan a cumplir los conocimientos, a la redacción de las preguntas pertinentes para la comprensión y a las respuestas que son concretas en relación a las preguntas. Los porcentajes medios de 36% en forma respectiva corresponden a las preguntas que giran hacia el pensar, las preguntas conllevan a la capacidad de síntesis y las preguntas se han elaborado en relación al nivel de interpretación. El porcentaje bajo de 32% corresponde a las preguntas que son analíticas. En conclusión, el porcentaje general de la valoración en los niveles de objetividad es casi nunca con un 38,00% según lo muestra el gráfico 03.

Cuadro N°4

Resultados de la valoración de la eficacia en la aplicación de la prueba

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	El tiempo es el adecuado para responder las preguntas en la prueba.	7.0	18.0	21.0	48.0	6.0
2	Cuando se aplica la prueba se tiene en cuenta que las respuestas sean concisas.	7.0	19.0	24.0	42.0	8.0
3	La prueba plasma los objetivos.	6.0	19.0	22.0	46.0	7.0
4	El tiempo de evaluación debe reflejar la importancia de las temáticas.	4.0	20.0	22.0	50.0	4.0
5	El proceso de evaluación debe ser considerado como un momento natural.	5.0	19.0	23.0	48.0	5.0
	TOTAL	5.8	19.0	22.4	46.8	6.0

GRÁFICO 4: Valoración de la eficacia en la aplicación de la prueba



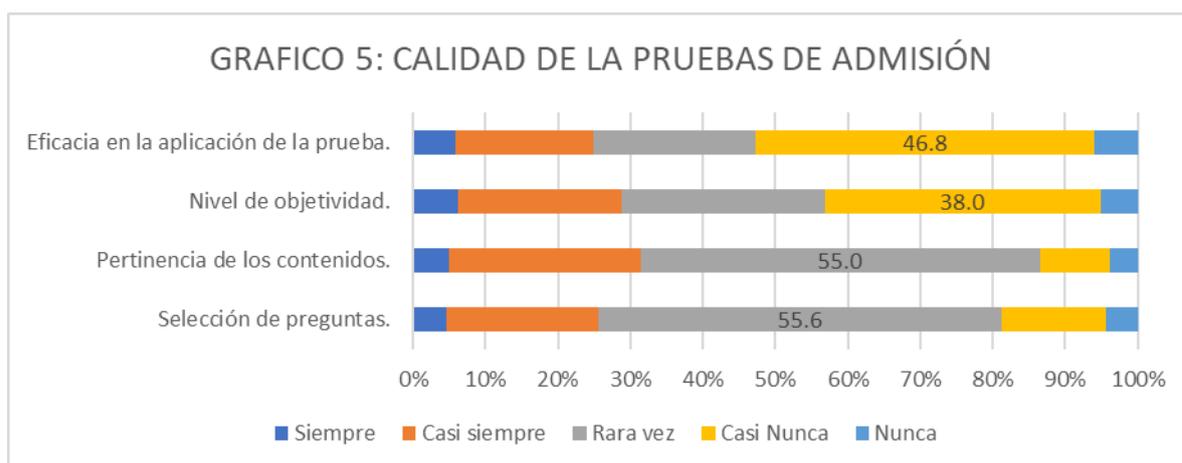
Interpretación:

El cuadro 04, nos muestra la valoración de la eficacia en la aplicación de la prueba. Los porcentajes mayores de 50%, 48% y 48% corresponden a el tiempo de evaluación que debe reflejar la importancia de las temáticas, el tiempo es el adecuado para responder las preguntas en la prueba y el proceso de evaluación debe ser considerado como un momento natural. El porcentaje medio de 46% corresponde a la prueba que plasma los objetivos. El porcentaje bajo de 42% corresponde a que cuando se aplica la prueba se tienen en cuenta que las respuestas sean concisas. En conclusión, el porcentaje general de la valoración de la eficacia en la aplicación de la prueba es de casi nunca con un 46,80% según lo muestra el gráfico 04.

Cuadro N°5

Resultado general de la valoración de la calidad de las pruebas de admisión

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Selección de preguntas.	4.6	21.0	55.6	14.4	4.4
2	Pertinencia de los contenidos.	5.0	26.5	55.0	9.7	3.8
3	Nivel de objetividad.	6.1	22.6	28.1	38.0	5.1
4	Eficacia en la aplicación de la prueba.	5.8	19.0	22.4	46.8	6.0
	TOTAL	5.4	17.0	24.5	48.8	4.3



Interpretación:

El cuadro 05, nos muestra la valoración de la calidad de las pruebas de admisión. Los porcentajes mayores de 55.6% y 55% corresponden a la selección de preguntas y a la pertinencia de los contenidos. El porcentaje medio de 46.8% corresponde a la eficacia en la aplicación de la prueba. El porcentaje bajo de 38% corresponde al nivel de objetividad. En conclusión, el resultado general de la valoración de la calidad de las pruebas de admisión es de casi nunca con un 48,80% según lo muestra el gráfico 05.

4.1.2 Resultados del análisis de la variable dependiente: Cumplimiento del perfil del ingresante en Institutos de Formación Bancaria.

Este estudio analizó los 4 indicadores que conforman esta variable: Nivel de conocimientos básicos de cultura general (cuadro 06), nivel de conocimientos

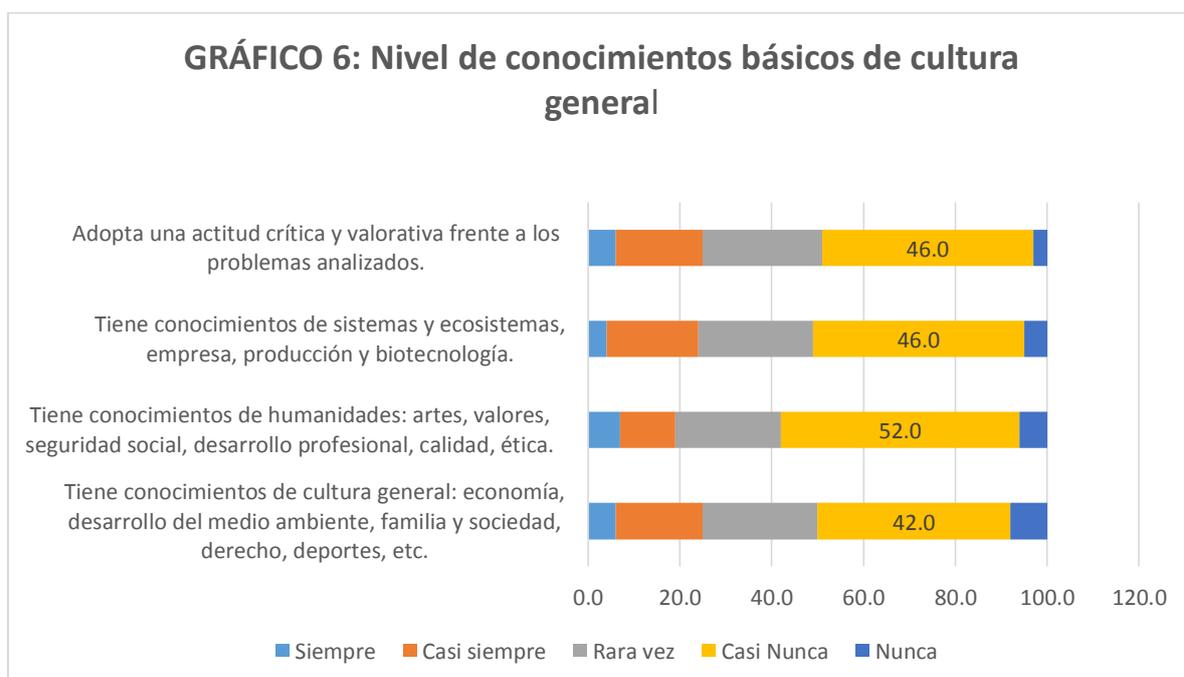
básicos en lógica matemática (cuadro 07), nivel de conocimientos básicos en comunicación (cuadro 08), nivel de conocimientos básicos en el manejo de herramientas tecnológicas (cuadro 9). Se consolidó con la apreciación general de la variable (cuadro 10). Se empleó el cuestionario valorativo 02 como instrumento de análisis. (anexo 02).

Cuadro N°6

Resultados del nivel de conocimientos básicos de cultura general

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Tiene conocimientos de cultura general: economía, desarrollo del medio ambiente, familia y sociedad, derecho, deportes, etc.	6.0	19.0	25.0	42.0	8.0
2	Tiene conocimientos de humanidades: artes, valores, seguridad social, desarrollo profesional, calidad, ética.	7.0	12.0	23.0	52.0	6.0
3	Tiene conocimientos de sistemas y ecosistemas, empresa, producción y biotecnología.	4.0	20.0	25.0	46.0	5.0
4	Adopta una actitud crítica y valorativa frente a los problemas analizados.	6.0	19.0	26.0	46.0	3.0
TOTAL		5.8	17.5	24.8	46.6	5.4

GRÁFICO 6: Nivel de conocimientos básicos de cultura general



Interpretación:

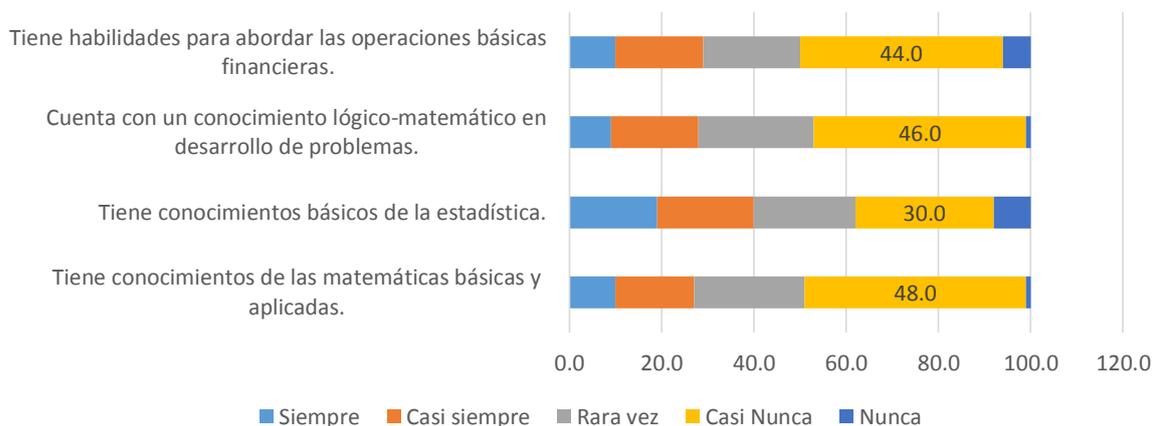
El cuadro 06, nos muestra la valoración del nivel de conocimientos básicos de cultura general. El porcentaje mayor de 52% corresponde a que tiene conocimientos de humanidades: artes, valores, seguridad social, desarrollo profesional, calidad, ética. El porcentaje medio de 46% en forma respectiva corresponde a tener conocimientos de sistemas y ecosistemas, empresa, producción y biotecnología y Adopta una actitud crítica y valorativa frente a los problemas analizados. El porcentaje bajo de 42% corresponde a que tiene conocimientos de cultura general: economía, desarrollo del medio ambiente, familia y sociedad, derecho, deportes, etc. En conclusión, el resultado general de la valoración del nivel de conocimientos básicos de cultura general es de casi nunca con un 46,60% según muestra el gráfico 06.

Cuadro N°7

Resultados del nivel de conocimientos básicos en lógica-matemática

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Tiene conocimientos de las matemáticas básicas y aplicadas.	10.0	17.0	24.0	48.0	1.0
2	Tiene conocimientos básicos de la estadística.	19.0	21.0	22.0	30.0	8.0
3	Cuenta con un conocimiento lógico-matemático en desarrollo de problemas.	9.0	19.0	25.0	46.0	1.0
4	Tiene habilidades para abordar las operaciones básicas financieras.	10.0	19.0	21.0	44.0	6.0
	TOTAL	12.0	19.0	22.0	43.5	3.5

GRÁFICO 7: Nivel de conocimientos básicos en lógica-matemática



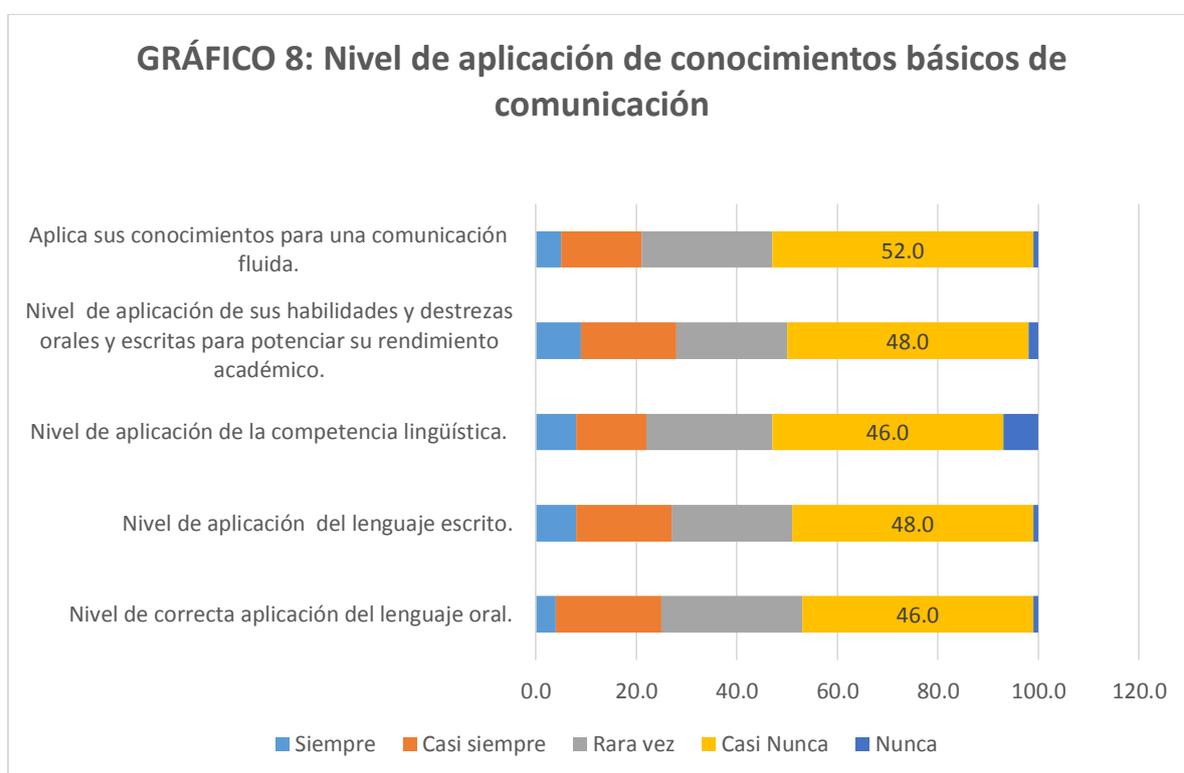
Interpretación:

El cuadro 07, nos muestra la valoración del nivel de conocimientos básicos de lógico-matemática. Los porcentajes mayores de 48% y 46% corresponden a tener conocimientos de las matemáticas básicas y aplicadas, a que cuenta con un conocimiento lógico-matemático en desarrollo de problemas. El porcentaje medio de 44% corresponde a tener habilidades para abordar las operaciones básicas financieras. El porcentaje bajo de 30% corresponde a tener conocimientos básicos de la estadística. En conclusión, el resultado general de la valoración del nivel de conocimientos básicos en lógica-matemática es de casi nunca con un 43,50% según lo muestra el gráfico 07.

Cuadro N°8

Resultados del nivel de aplicación de conocimientos básicos de comunicación

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Nivel de correcta aplicación del lenguaje oral.	4.0	21.0	28.0	46.0	1.0
2	Nivel de aplicación del lenguaje escrito.	8.0	19.0	24.0	48.0	1.0
3	Nivel de aplicación de la competencia lingüística.	8.0	14.0	25.0	46.0	7.0
4	Nivel de aplicación de sus habilidades y destrezas orales y escritas para potenciar su rendimiento académico.	9.0	19.0	22.0	48.0	2.0
5	Aplica sus conocimientos para una comunicación fluida.	5.0	16.0	26.0	52.0	1.0
TOTAL		6.8	17.8	25.0	48.0	2.4



Interpretación:

El cuadro 08, nos muestra la valoración del nivel de conocimientos básicos de comunicación. Los porcentajes mayores de 52%, 48% y 48% corresponden a que tener conocimientos de comunicación fluida, tener habilidades para

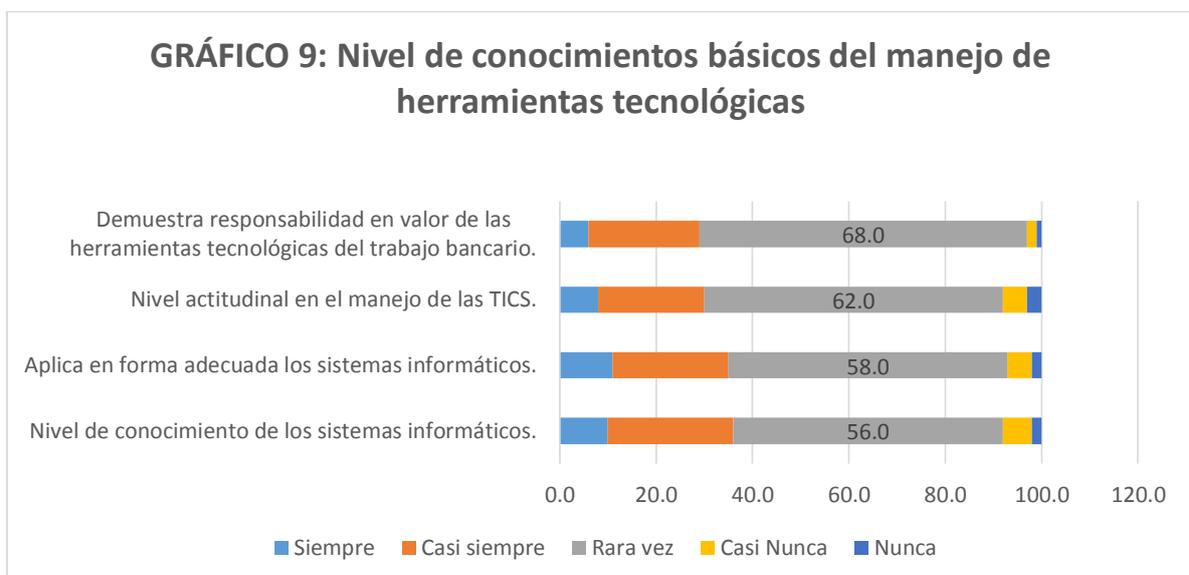
potenciar su rendimiento académico y nivel de aplicación del lenguaje escrito. El porcentaje bajo de 46% en forma respectiva corresponde a tener conocimientos de aplicación de la competencia lingüística y correcta aplicación del lenguaje oral. En conclusión, el resultado general de la valoración del nivel de conocimientos básicos de comunicación es de casi nunca con un 48% según lo muestra el gráfico 08.

Cuadro N°9

Resultados del nivel de conocimientos básicos del manejo de herramientas tecnológicas

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Nivel de conocimiento de los sistemas informáticos.	10.0	26.0	56.0	6.0	2.0
2	Aplica en forma adecuada los sistemas informáticos.	11.0	24.0	58.0	5.0	2.0
3	Nivel actitudinal en el manejo de las TICS.	8.0	22.0	62.0	5.0	3.0
4	Demuestra responsabilidad en valor de las herramientas tecnológicas del trabajo bancario.	6.0	23.0	68.0	2.0	1.0
TOTAL		8.8	23.8	61.0	4.5	2.0

GRÁFICO 9: Nivel de conocimientos básicos del manejo de herramientas tecnológicas



Interpretación:

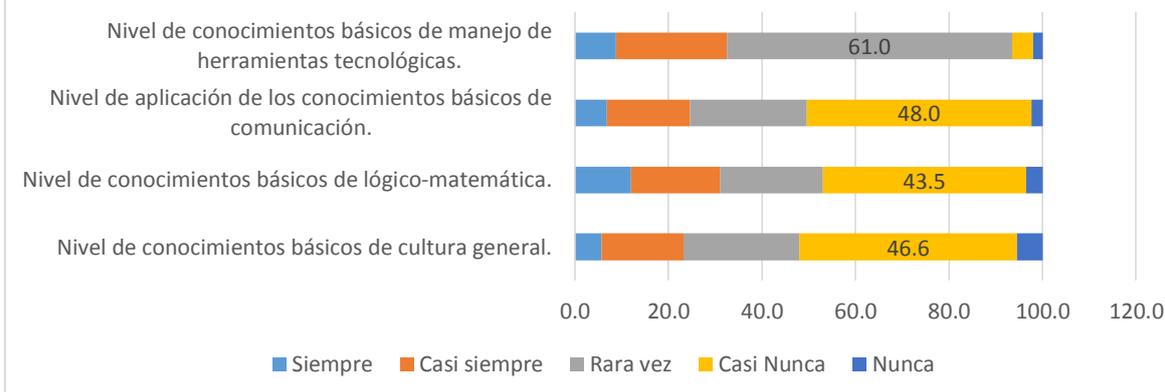
El cuadro 09, nos muestra la valoración del nivel de conocimientos básicos de herramientas tecnológicas. Los porcentajes mayores de 68% y 62% corresponden a demostrar responsabilidad del valor de herramientas tecnológicas y nivel actitudinal en el manejo de las TICS. El porcentaje menor de 58% y 56% en forma respectiva corresponde a que aplica en forma adecuada los sistemas informáticos y el nivel de conocimientos de sistemas informáticos. En conclusión, el resultado general de la valoración del nivel de conocimientos básicos de herramientas tecnológicas es de rara vez con un 61% según lo muestra el gráfico 09.

Cuadro N°10

Resultados generales del nivel de cumplimiento del perfil del ingresante

N°	INDICADORES DE ANÁLISIS	RESPUESTAS PORCENTUALES				
		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Casi Nunca	Nunca
1	Nivel de conocimientos básicos de cultura general.	5.8	17.5	24.8	46.6	5.4
2	Nivel de conocimientos básicos de lógico-matemática.	12.0	19.0	22.0	43.5	3.5
3	Nivel de aplicación de los conocimientos básicos de comunicación.	6.8	17.8	25.0	48.0	2.4
4	Nivel de conocimientos básicos de manejo de herramientas tecnológicas.	8.8	23.8	61.0	4.5	2.0
	TOTAL	8.3	16.0	22.5	49.8	3.3

GRÁFICO 10: Nivel de cumplimiento del perfil del ingresante



Interpretación:

El cuadro 10, nos muestra la valoración del nivel de cumplimiento del perfil del ingresante. Los porcentajes mayores de 61% corresponden al nivel de conocimientos del manejo de herramientas tecnológicas. Los porcentajes menores de 48%, 47% y 44% corresponden al nivel de aplicación de los conocimientos básicos de comunicación, de cultura general y lógico-matemática. En conclusión, el resultado general de la valoración del nivel del cumplimiento del perfil del ingresante es casi nunca con un 49.8% según lo muestra el gráfico 10.

4.1.3 Análisis relacional de las variables

En concordancia con los resultados del análisis valorativo de las variables e indicadores respectivos (cuadros 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09 y10) se empleó la prueba del Spearman, con el propósito de evaluar los efectos de la relación o de las variables en las hipótesis para precisar el grado de relación o asociación entre las variables implicadas. Estos resultados nos permitieron determinar el proceso de contrastación de la hipótesis general postulada.

4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Hipótesis General

Pasos:

a-Hipótesis

H1: La calidad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Ho: La calidad de las pruebas de admisión no se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

			Calidad de las pruebas	Cumplimiento perfil
Rho de Spearman	Calidad de las pruebas	Coeficiente de correlación	1.000	,481
		Valor p		.01
		N	88	88
	Cumplimiento de perfil	Coeficiente de correlación	,481	1.000
		Valor p	.01	
		N	88	88

d-Decisión:

Dado que $p < 0.05$ se rechaza Ho

e-Conclusión

Hay evidencia que la calidad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Hipótesis Específica 1

Pasos:

a-Hipótesis

H1: La selección de preguntas de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Ho: La selección de preguntas de las pruebas de admisión no se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

Correlaciones

			Selección de preguntas	Cumplimiento perfil
Rho de Spearman	Selección de preguntas	Coeficiente de correlación	1.000	,456
		Valor p		.02
		N	88	88
	Cumplimiento de perfil	Coeficiente de correlación	,456	1.000
		Valor p	.02	
		N	88	88

d-Decisión:

Dado que $p < 0.05$ se rechaza Ho

e-Conclusión

Hay evidencia que la selección de preguntas de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Hipótesis Específica 2

Pasos:

a-Hipótesis

H1: La pertinencia de contenidos de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Ho: La pertinencia de contenidos de las pruebas de admisión no se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

Correlaciones

			Pertinencia de contenidos	Cumplimiento perfil
Rho de Spearman	Pertinencia de contenidos	Coeficiente de correlación	1.000	,441
		Valor p		.026
		N	88	88
	Cumplimiento de perfil	Coeficiente de correlación	,441	1.000
		Valor p	.026	
		N	88	88

d-Decisión:

Dado que $p < 0.05$ se rechaza Ho

e-Conclusión

Hay evidencia que la pertinencia de contenidos de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Hipótesis Específica 3

Pasos:

a-Hipótesis

H1: El nivel de objetividad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima,

Ho: El nivel de objetividad de las pruebas de admisión no se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

			Pertinencia de contenidos	Cumplimiento perfil
Rho de Spearman	Pertinencia de contenidos	Coeficiente de correlación	1.000	,425
		Valor p		.03
		N	88	88
	Cumplimiento de perfil	Coeficiente de correlación	,425	1.000
		Valor p	.03	
		N	88	88

d-Decisión:

Dado que $p < 0.05$ se rechaza Ho

e-Conclusión

Hay evidencia que el nivel de objetividad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Hipótesis Específica 4

Pasos:

a-Hipótesis

H1: La eficacia en la aplicación de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

Ho: La eficacia en la aplicación de las pruebas de admisión no se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

			Eficacia de aplicación	Cumplimiento perfil
Rho de Spearman	Eficacia de aplicación	Coeficiente de correlación	1.000	,492
		Valor p		.01
		N	88	88
Cumplimiento de perfil	Cumplimiento de perfil	Coeficiente de correlación	,492	1.000
		Valor p	.01	
		N	88	88

d-Decisión:

Dado que $p < 0.05$ se rechaza Ho

e-Conclusión

Hay evidencia que la eficacia en la aplicación de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

4.2 Discusión de Resultados

La evaluación (tanto la de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador ya que éste puede llamar "evaluación" a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y - desde luego - para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje. (Santos, M. 1988).

El poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidad arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clasificar realidades. Si recordamos a Lafourcade (1984) cuando nos expresa sobre la etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación; a Zabalza (2001) que es un proceso que implica como mínimo las siguientes fases: (a) recogida de información, (b) valoración de la información recogida, y (c) toma de decisiones y a de Miguel Díaz (2006) que es un proceso planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver, necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Entonces, según la hipótesis del presente estudio: la calidad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los Institutos de Formación Bancaria de Lima, el estudio al procesar la información en base a las variables e indicadores comprobó la relación directa entre las pruebas de admisión con el perfil del ingresante, siendo argumentos que validan la hipótesis postulada.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. El resultado general ha demostrado que la calidad de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.
2. En el estudio se evidencia que la selección de preguntas de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.
3. Se ha comprobado que la pertinencia de los contenidos de las pruebas de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.
4. El promedio general del nivel de objetividad de las pruebas de admisión demuestra la relación directa con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.
5. Finalmente, se comprueba que la eficacia en la aplicación de la prueba de admisión se relaciona directamente con el cumplimiento del perfil del ingresante en los institutos de formación bancaria de Lima.

5.2. Recomendaciones

Los resultados de la investigación nos permiten plantear las siguientes recomendaciones:

1. Considerar dentro de las políticas de gestión académica curricular los procesos de evaluación con pertinencia al perfil del ingresante y egresado garantizando el logro de los objetivos.
2. Promover la aplicación de talleres de capacitación docente en la evaluación a fin de contar con las herramientas e instrumentos que aseguren la idoneidad de las pruebas a considerar en los procesos de admisión.
3. Desarrollar programas de capacitación a los docentes con relación a los diseños evaluativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la evaluación de perfiles.
4. Considerar a la evaluación como un proceso natural en la identificación de las competencias de los postulantes que cumplan con los estándares de los contextos laborales.
5. Propiciar encuentros académicos de simulación de exámenes de admisión que procuren familiarizar a los postulantes con el proceso de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, C. (2001).** El Diseño Curricular. La Habana: Pueblo y Educación.
- ARBIZU, F (1998).** La Formación Profesional Técnica. Madrid: Santillana Profesional.
- ARRIEN, J. (1998).** Calidad y acreditación: Exigencias a la Universidad. La Habana: UNESCO.
- BERNAL, C. (2006).** Metodología de la Investigación. México: Editorial Pearson Educación.
- BOLÍVAR, A. (1993)** Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Madrid.
- BOURDIEU. (1999)** La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- BRUNNER, J. (1997).** Evaluación en la Educación Superior. En Martínez y M. Letelier (eds.). Evaluación y acreditación universitaria - Metodología y experiencias. Caracas: Nueva Sociedad – UNESCO – O.U.I. – USACH.
- CANO, M. (2003).** Educación y evaluación. Santiago de Chile. Chile.
- CAPELLA, J (1991).** Una Década en la Educación Peruana 1980-1990 Reflexiones y Propuestas. Lima: Cultura y Desarrollo.
- CASTILLO, S. (2002).** Compromisos de la Evaluación Educativa. España: Pearson Educación.
- CASTRO, J. (1999).** ¿Qué es Formación profesional? Lima.
- CHIAVENATO, I. (2004).** Comportamiento organizacional. México: Mc Graw Hill 2ª edición.
- CONCEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2010).** Propuestas de Políticas de Educación del Consejo Nacional de Educación. Lima
- DANIELSO, C. (2010).** Competencias Docentes: Desarrollo, apoyo y Evaluación. Santiago de Chile: PREAL.
- DELGADO, K. (2006).** Evaluación en la Educación Superior. Lima: UNMSM.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006).** Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado: España.

- DÍAZ, Á. (1994)** Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación. Calidad de la Educación. Número 5.
- DÍAZ JUAN JOSÉ (2010)** con el estudio: Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. Perú.
- DIBLASI, LIDIA CONCEPCIÓN Y OTROS (2007)** con el estudio: Perfil y evolución de los ingresantes de la Facultad de Ciencias Políticas y sociales. Universidad de Cuyo. España.
- DI SANTO, MÓNICA INÉS Y OTROS (2010)** con la investigación: Consideraciones generales sobre los perfiles cognitivo y evaluativo del ingresante, desde un área de aprendizaje universitario. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad del Centro-Buenos Aires, Argentina.
- EGOAVIL ROCHA, J; NOVOA LÓPEZ, J. (2001)** con la investigación: Calidad del Diseño de Prueba de admisión 2001-I, como propuesta en relación a la prueba de Admisión 1999-I, a las diversas carreras de la Universidad Nacional de San Martín. Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- FERNÁNDEZ A. (2014)** Evaluando la evaluación de los aprendizajes. El Salvador: UFG editores.
- FREIRA, J. (1997)** con el estudio: Perfil del ingresante del Ciclo Básico Común en el Área de Humanidades de las Universidades de Argentina. Argentina.
- GIMENO S. Y PÉREZ, (1992).** Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GLASNER, Á. (2003).** Evaluar en la Universidad, problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- HORN, R., WOLFF, L. Y VÉLEZ, E. (1991).** Establecimiento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina. Un análisis de los problemas y la experiencia más reciente. Programa de estudios regionales, Banco Mundial.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, IESALC. (2006)** Caracas. Venezuela.

- GLOSARIO DE MESALC IPEBA. (2011).** Dos Décadas de Formación Profesional y Certificación de Competencias, 1990-2010. Lima.
- LAFOURCADE, P. D. (1973).** Evaluación de los aprendizajes. Madrid – España: Editorial Cincel.
- LAREDO, I. (1985).** La Formación de Profesionales – Eficientes. Zulia. Universidad de Zulia. Venezuela.
- LA TORRE, A., DEL RINCÓN D. Y ARNAL, J. (2003).** Bases metodológicas de la investigación educativa. Experiencia: Barcelona.
- LAZARTE, GRACIELA Y OTROS (2007)** con el estudio: estadístico de las características del alumno ingresante a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Jujuy-Argentina.
- LINDEMAN, R. (1971)** Tratado de medición educacional. Buenos Aires: Paidós.
- MINEDU (1997).** Proyecto: Metodología para la elaboración de perfiles profesionales y ocupacionales. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación–Agencia Española de Cooperación Internacional.
- MINEDU (2006).** Diseño Curricular Básico de la Educación Tecnológica. Lima: Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional.
- MONTANO RUBÍN DE CELIS, J. (2010)** con el estudio: Evaluación de los Planes Curriculares y el logro del Perfil Profesional de los Egresados de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Perú.
- MORAN, P. (2003).** Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica. UNAM. México: CISE.
- NOVÁEZ, M. (1986).** Psicología de la actividad. México: Iberoamericana.
- OVIEDO L. T. (2003).** La ética y la evaluación académica. Puerto Rico: Perspectiva ciudadana.
- PEÑALOZA, W. (2001).** El Currículo Integral. Lima: Editores Optimica.
- PEÑALOZA, W. (2003).** Los Propósitos de la Educación. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- PISCOYA, L (2005).** Proyecto Piloto Pruebas IESALC. Calidad de las Pruebas de Admisión en la Universidad Peruana. Perú.

- PIZARRO (1985).** Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el grado de Magister en Ciencias de la Educación. PUC de Chile.
- PINTO, L. (1996).** Currículo por competencias: desafío educativo. *Tarea*, nº 38, setiembre. Perú.
- RAGONESI, MARÍA DEL HUERTO Y OTROS (2002)** con el estudio: Perfil del Ingresante a la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán-Argentina.
- RODRIGUEZ. J. (1996).** La Formación Técnica para el Trabajo Productivo y Competitivo en el Perú – Estudio de base. Lima. Perú.
- RODRIGUEZ, J. (2008).** Estudio de la situación actual de la educación técnica en el Perú.
- SANTOS GUERRA M. A. (2003).** Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea.
- SANTOS, A. (1988).** Patología general de la evaluación educativa. Universidad de Málaga. España.
- SECRETARIA GENERAL IBEROAMERICANA PARA EL 2021. (2010).** Metas educativas: Madrid. España.
- SINEACE. (2010).** Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Reporte de la calidad: Memoria del SINEACE 2000 – 2010. Lima.
- TEDESCO, J. (1987).** El Desafío Educativo. Calidad y Democracia. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- UNESCO. (1997).** Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación.
- UNESCO (2008).** Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa.
- UNMSM. (2006).** Una mirada a nuestra cultura evaluadora. Módulo Evaluación en la Educación Superior. Lima: Autor.
- UNMSM. (2015).** I Seminario internacional sobre procesos de admisión a la universidad, experiencias y tendencias en América Latina. Perú.
- VÁSQUEZ, W. (2007).** Diccionario de Pedagogía. Lima: San Marcos.
- VELASCO, T. Y SÁNCHEZ, (2009).** Los desafíos profesionales en el mercado de trabajo. Lima: Astrid.

WEINBERG, P. (2011) Formación Profesional, empleo y empleabilidad.
Ponencia presentada en Foro Mundial de Educación. Porto Alegre.
Consulta: 15 de febrero del 2011.

ZABALZA, M. (2001). Competencias personales y profesionales en el prácticum. Resúmenes del VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de Competencias Personales y Profesiones en el Practicum. Lugo: Unicopia.

ANEXOS

ANEXO N.º 01

V₁ CALIDAD DE LAS PRUEBAS DE ADMISIÓN

INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA				
1.1 SELECCIÓN DE PREGUNTAS					
a. Se han seleccionado las preguntas de acuerdo a las áreas de formación.	1	2	3	4	5
b. El número de preguntas es pertinente al nivel de estudios.	1	2	3	4	5
c. Las preguntas son sujeto de ser respondidas en el tiempo planificado.	1	2	3	4	5
d. El orden de presentación de las preguntas facilita las respuestas.	1	2	3	4	5
e. Las respuestas se han elaborado en relación a las temáticas.	1	2	3	4	5
1.2 PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS					
a. Los contenidos son pertinentes al perfil del ingresante.	1	2	3	4	5
b. Al seleccionar los contenidos se tienen en cuenta las temáticas.	1	2	3	4	5
c. Los contenidos seleccionados permiten desarrollar las preguntas.	1	2	3	4	5
d. Los contenidos responden al nivel educativo exigido.	1	2	3	4	5
e. Los contenidos en las preguntas se dirigen a una respuesta pertinente.	1	2	3	4	5
f. La cantidad de los contenidos son adecuados en las preguntas.	1	2	3	4	5
1.3 NIVEL DE OBJETIVIDAD					
a. Las preguntas son analíticas.	1	2	3	4	5
b. Las preguntas conllevan a la capacidad de síntesis.	1	2	3	4	5
c. Las preguntas giran hacia el pensar.	1	2	3	4	5
d. La redacción de las preguntas es pertinente para la comprensión.	1	2	3	4	5
e. Las preguntas se han elaborado en relación al nivel de interpretación.	1	2	3	4	5
f. Las respuestas son concretas en relación a las preguntas.	1	2	3	4	5
g. Las preguntas estimulan a cumplir los conocimientos.	1	2	3	4	5
1.4 EFICACIA EN LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA					
a. El tiempo es el adecuado para responder las preguntas en la prueba.	1	2	3	4	5
b. Cuando se aplica la prueba se tiene en cuenta que las respuestas sean concisas.	1	2	3	4	5
c. La prueba plasma los objetivos.	1	2	3	4	5
d. El tiempo de evaluación debe reflejar la importancia de las temáticas.	1	2	3	4	5

e. El proceso de evaluación debe ser considerado como un momento natural.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

ESCALA VALORATIVA

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Regularmente	3
D	Casi nunca	2
E	Nunca	1

ANEXO N.º 02

V₂ CUMPLIMIENTO DEL PERFIL DEL INGRESANTE

INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA				
2.1 NIVEL DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS EN CULTURA GENERAL					
a. Tiene conocimientos de cultura general: economía, desarrollo del medio ambiente, familia y sociedad, derecho, deportes.	1	2	3	4	5
b. Tiene conocimientos de humanidades: artes, valores, seguridad social, desarrollo profesional y el sistema bancario.	1	2	3	4	5
c. Tiene conocimientos de sistemas y ecosistemas, empresa, producción y biotecnología.	1	2	3	4	5
d. Adopta una actitud crítica y valorativa frente a los problemas analizados.	1	2	3	4	5
2.2 NIVEL DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS EN LÓGICA-MATEMÁTICA					
a. Tiene conocimientos de las matemáticas básicas y aplicadas.	1	2	3	4	5
b. Tiene conocimientos básicos de la estadística.	1	2	3	4	5
c. Cuenta con un conocimiento lógico-matemático en el desarrollo de problemas.	1	2	3	4	5
d. Tiene habilidades para abordar las operaciones básicas financieras.	1	2	3	4	5
2.3 NIVEL DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS EN COMUNICACIÓN					
a. Nivel de correcta aplicación del lenguaje oral.	1	2	3	4	5
b. Nivel de aplicación del lenguaje escrito.	1	2	3	4	5
c. Nivel de aplicación de la competencia lingüística.	1	2	3	4	5
d. Nivel de aplicación de sus habilidades y destrezas orales y escritas para potenciar su rendimiento académico.	1	2	3	4	5
e. Aplica sus conocimientos para una comunicación fluida.	1	2	3	4	5
2.4 NIVEL DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS EN EL MANEJO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS					
a. Tiene conocimiento de los sistemas informáticos.	1	2	3	4	5
b. Conoce los programas informáticos.	1	2	3	4	5
c. Maneja pertinentemente las redes sociales.	1	2	3	4	5
d. Conoce el acceso a las fuentes bibliográficas digitales.	1	2	3	4	5

ESCALA VALORATIVA

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Regularmente	3
D	Casi nunca	2
E	Nunca	1