



Conceptos y normas básicas sobre los procesos selectivos en la Administración

Mosqueira Lourenzo, César

Docente, orientador y gestor público. Licenciado en Matemáticas y en Pedagogía

Colaboradores:

Cuadrado Romay, Carlos

Secretario general de la Diputación de Pontevedra

Torres Peón, María Jesús

Jefa del Servicio de Recursos Humanos de la Diputación de Pontevedra

Rodríguez Alonso, Gabriel

Jefe de servicio del SAIM (Asistencia Intermunicipal) de la Diputación de Pontevedra

ÍNDICE

Carta de la presidenta	7
PROGRAMA trOPOS	9
PRESENTACIÓN	11
PARTE I. LOS FUNDAMENTOS	
CAPÍTULO 1. CONCEPTOS BÁSICOS	15
1.1 Competencias y tipos	17
1.2 La competencia en la normativa de acceso a la función pública	21
1.3 Las condiciones “técnicas” de los procesos selectivos	25
1.4 Conceptos centrales	26
1.5 Consecuencias	35
PARTE II. APLICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS A LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE UN PROCESO SELECTIVO	
CAPÍTULO 2. LA DEFINICIÓN DE LOS PUESTOS DE TRABAJO	39
2.1 La definición de las funciones del puesto	39
2.2 La definición del perfil de competencias	41
2.3 Método de definición del perfil y de las funciones	46
CAPÍTULO 3. LAS DIMENSIONES A MEDIR EN EL PROCESO SELECTIVO	47
3.1 Introducción	47
3.2 Competencias a medir y número de pruebas	47
3.3 Conocimiento, aplicación, dominio. ¿Algo más?	48
3.4 Las tablas de especificaciones	54
3.5 La rúbricas	57



CAPÍTULO 4. LAS PRUEBAS Y LOS MÉRITOS	61
4.1 Marco legal	61
4.2 Tipos de pruebas	61
4.3 La versatilidad de los contenidos	65
CAPÍTULO 5. PROGRAMAS, REDACCIÓN DE LAS PRUEBAS Y NOTAS DE CORTE	71
5.1 Los temarios o programas	71
5.2 La redacción de las pruebas	77
5.3 Las notas de corte	78
PARTE III. LAS PRUEBAS TIPO TEST	
CAPÍTULO 6. LAS PRUEBAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE	83
6.1 Definiciones	83
6.2 Comparación entre pruebas tipo test y “clásicas”	85
6.3 Normas de redacción de las pruebas de elección múltiple	88
6.4 Normas de corrección de las pruebas de elección múltiple	97
6.5 Facilidad y discriminación	103
6.6 Relación entre facilidad y discriminación	106
6.7 Análisis de ítems (<i>item analysis</i>)	109
6.8 Valoración de ítems	112
EPÍLOGO	119
Indicaciones y soluciones a los ejercicios	120

LA ILUSIÓN DE MEJORAR LA ADMINISTRACIÓN LOCAL

Estamos en un momento en el que las administraciones en general y, en particular, las administraciones locales tienen que adaptarse a los cambios cada vez más rápidos, dar lo mejor de sí mismas, estar a la altura de las exigencias cada vez más elevadas de la ciudadanía, buscar la excelencia en la regulación de la convivencia y en la prestación de los servicios públicos. No es cuestión de relatar lo mucho que se ha avanzado en los diversos ámbitos y áreas de la Administración. Pero también queda mucho por avanzar. Y una de las facetas en la que son más necesarias y urgentes las mejoras, los avances, los cambios en positivo, es la de la selección del personal, el activo más importante de cualquier Administración.

Los intentos de la legislación para romper vetustas y anacrónicas dinámicas en la selección del personal vienen de lejos, por lo menos de la Ley 30/1984 de reforma de la función pública. Se han registrado tímidos avances, pero ni esa ley ni las últimas de 2015, el Estatuto básico y la Ley del empleo público de Galicia han sido capaces de cambiar la dinámica ancestral de las famosas “opos”. Las resistencias a los cambios, a la aplicación de las nuevas normativas, han sido enormes, comenzando por los cuerpos de élite de la Administración del Estado, extendiendo el inmovilismo a la selección del funcionariado de todas las administraciones. Los esfuerzos del INAP y de otros organismos públicos para actualizar y mejorar los procesos selectivos resultan meritorios pero de poco alcance práctico.

Los procesos selectivos, las oposiciones, deberían seleccionar a las personas más aptas y capaces, a las más competentes para desempeñar los puestos de trabajo. Y decimos deberían, porque, aunque es un imperativo legal, en la realidad la selección se hace por razones bien diferentes, entre otras, la capacidad memorística, de “chapar”, la posibilidad de pagar a quien ayude a preparar la oposición, la posibilidad de pasar años memorizando las oposiciones, o por otros motivos todavía menos confesables. Ni para las personas aspirantes a un empleo público ha llegado

una verdadera y real igualdad de oportunidades ni para las administraciones ha llegado la selección de las personas más aptas y capaces. Ésta es la preocupante realidad que buscamos cambiar.

Un cambio como el que se pretende con el programa trOPOS sólo puede afrontarse con perspectivas de éxito cuando se dan conjuntamente tres circunstancias: la primera, voluntad política de sacar adelante los profundos cambios que se necesitan; la segunda, conocimiento técnico y científico adecuado para abordar las mejoras; y la tercera, la colaboración del funcionariado de la propia Administración. En este caso, en la Diputación de Pontevedra tenemos la fortuna de que se cumplen sobradamente las tres condiciones y el funcionariado no sólo muestra colaboración, sino entusiasmo con la perspectiva de unos procesos selectivos mejorados.

Este programa es una medida de largo alcance, de principios democráticos y de compromiso con el mejor funcionamiento de la Administración. Los resultados no se verán de manera inmediata, lo harán con el paso de los años. Pero cuanto antes se inicie, antes se notarán los resultados, antes veremos una Administración más eficiente y una mayor equidad en el acceso al empleo público. La ilusión compartida por mejorar la Administración local nos obliga a no escatimar esfuerzos y recursos para que el programa sea un éxito del que toda la sociedad se beneficie.

El primer paso en este programa trOPOS es este material que presentamos. Esperamos que sea de utilidad y sirva de base para avanzar en el camino trazado. Ésta es nuestra ilusión.

La presidenta

El vicepresidente

trOPOS

PROGRAMA DE MEJORA DE LOS PROCESOS SELECTIVOS EN LA ADMINISTRACIÓN LOCAL

Justificación del programa: los procesos selectivos para la provisión de puestos de trabajo en la Administración arrastran una serie de problemas, dificultades e incluso conflictividad, lo que conduce a la Diputación a afrontar esta situación y hacer esfuerzos para mejorarla. Incluso el mandato legal del artículo 56.2 de la Ley 2/2015, de empleo público de Galicia, “56.2. ... En los procesos selectivos se cuidará especialmente la conexión entre el tipo de pruebas que se deban superar y la adecuación al desempeño de las tareas de las plazas convocadas”. Esto dista bastante de ser aplicado con coherencia en los procesos selectivos que se realizan en las diferentes administraciones gallegas. Por otro lado, los avances en los conocimientos técnicos y científicos en este ámbito que dieron lugar a un corpus suficientemente consistente y asentado no están siendo incorporados a los procesos selectivos de la Administración.

Los esfuerzos materiales y de recursos humanos que se dedican a los procesos selectivos y a su mejora son muy escasos. La preparación que se pone a disposición de las personas que tienen que redactar las bases y formar parte de los tribunales resulta absolutamente insuficiente. En la práctica, no se está ponderando adecuadamente la trascendencia de los procesos selectivos, pues estamos tratando de la selección de la parte más importante, con diferencia, de la Administración, su personal, sus recursos humanos.

Las consecuencias de esta situación que se pretende mejorar son unos procesos selectivos de una calidad mediocre, poco o nada motivados en sus diferentes fases y partes, académicos y memorísticos en un momento en el que todo el material está disponible de forma inmediata en las redes, y con unos resultados finales a veces desafortunados, en el sentido de que las personas seleccionadas no son las más aptas y capaces, las más competentes para el desempeño de los puestos, y con un más que discutible cumplimiento de la normativa legal.

El programa trOPOS: la opción elegida para superar esta situación y mejorar los procesos selectivos en la Administración local es la de un programa denominado trOPOS. Su finalidad es un cambio profundo, una transformación a fondo de todos los procesos selectivos para el acceso a la Administración, que popularmente se denominan oposiciones u “opos”.

La denominación del programa es una combinación de las primeras letras de este objetivo: transformar OPOSICIONES, para lograr como resultado una palabra, trOPOS, que tiene un significado por sí misma muy relacionado con el objetivo del programa.

En griego clásico, τρῶπος, trópos significaba 'giro', 'vuelta', 'manera', 'melodía', 'dirección'. Este programa pretende dar a los procesos selectivos un giro, hacerlos de otra manera, proporcionarles otra melodía, darles una nueva dirección.

Actualmente se denomina "tropos" a las figuras retóricas que consisten en utilizar las palabras con un significado distinto al que propiamente les corresponde. El objetivo del programa es dar un significado muy distinto a las oposiciones. Hacer un tropo, pero no retórico, sino profundo y real.

- **Finalidad del programa:** mejorar la calidad de los procesos selectivos en la Administración local incorporando los conocimientos y avances científicos en diversas áreas relacionadas con los procesos selectivos, así como dar mejor cumplimiento a las determinaciones legales sobre los procesos de selección del personal en la Administración.
- **Destinatarios:** la Diputación de Pontevedra y los ayuntamientos de la provincia de Pontevedra que voluntariamente se quieran adherir al programa. Está dirigido especialmente al personal al servicio de estas administraciones locales que participe en la redacción de las bases y a los miembros de los tribunales de selección.
- **Actuaciones que se van a desarrollar en el programa:** actividades de formación del personal presenciales, semipresenciales o a distancia; selección y difusión de bibliografía recomendable; redacción del material de asesoramiento y consulta; colaboración en la redacción de las bases; colaboración en la elaboración de instrucciones para miembros de los tribunales; creación de una base de datos con bases de convocatorias, pruebas, rúbricas y tablas de determinaciones, y cualquier otra que redunde en la mejora de los procesos selectivos.
- **Temporalidad:** el programa tiene la finalidad de mejorar los procesos selectivos a través del aumento de la cualificación y competencia de las personas al servicio de la Administración local encargadas de las bases y de los tribunales sin ninguna pretensión de sustituir las funciones del funcionariado. Por lo tanto, es un programa intrínsecamente temporal con una finalidad concreta y definida para la que se estima suficiente un plazo de tres años.
- **Recursos necesarios:** el recurso más importante serán dos técnicas o técnicos superiores especialistas en procesos selectivos en la Administración local que se encargarán de planificar, programar, evaluar y ejecutar el programa. Una de estas personas tendrá, también, la función de coordinar el programa bajo la dirección de la jefa del Servicio de Recursos Humanos de la Diputación. Además, serán necesarios los lugares físicos y los instrumentos de trabajo habituales, además de la suscripción de la Diputación a las publicaciones especializadas en este ámbito.

PRESENTACIÓN

Entre las labores que desempeña el funcionariado, la redacción de las bases de convocatorias y la pertenencia a los tribunales de selección del personal en la Administración son algunas de las funciones más importantes y complejas. Sorprendentemente, la formación que se pone al alcance de las y los posibles redactores de bases y miembros de los tribunales resulta escasa, por no decir nula, por lo que tienen que guiarse por el sentido común, las experiencias personales, usos y costumbres, etc.

Incluso la posibilidad de formación autodidacta está muy limitada, pues documentos relativos a la mejora de los procesos selectivos en la Administración resultan difíciles de encontrar, cuando menos sencillos, operativos y de buena calidad.

El panorama bibliográfico sobre la materia resulta bastante complejo si tenemos en cuenta el hecho de que la inmensa mayoría de los materiales publicados tienen como objeto de estudio y aplicación las pruebas dirigidas a estudiantes, colectivos bastante más homogéneos que los constituidos por las personas aspirantes de una prueba selectiva y, además, donde se prima la labor formativa propia de la educación sobre la finalidad de selección propia de los procesos selectivos.

Suponemos que tal carencia no es absolutamente casual, dado que la tarea resulta bastante compleja y arriesgada. Integrar tantos ámbitos diversos como, como mínimo, conocimientos de psicodiagnóstico, psicometría, objetivos formativos, teoría y práctica de la evaluación de conocimientos, capacidades, habilidades y perfiles profesionales, con los aspectos normativos y legales, junto con su jurisprudencia, y un buen conocimiento de la Administración pública, aspectos implicados en un proceso selectivo en la Administración, resulta un reto, en general, seguramente demasiado ambicioso, y todavía más para profesionales que tenemos y tienen otros cometidos laborales bien diferentes, ya sea en la función pública o en la universidad.

Pero el problema está ahí. Constantemente cientos y miles de funcionarias y funcionarios se tienen que enfrentar, como redactores de bases de las convocatorias o como miembros de los tribunales, al manejo de las pruebas selectivas en general, en todos sus aspectos: redacción de las bases, elaboración y corrección de las pruebas, uso de test, valoraciones, generalmente sin más bagaje que su buena disposición y su experiencia.

Este trabajo está dirigido a intentar cubrir la enorme laguna de materiales en este ámbito de los procesos selectivos. Su finalidad esencial, y prácticamente única, consiste en procurar ayudar y colaborar en mejorar la competencia de las personas que tienen que abordar los procesos selectivos desde la propia Administración.

Evidentemente, el asunto podría tener otros muchos y variados enfoques desde muy diversas perspectivas, entre ellas la legal, la académica, la investigadora o divulgativa, pero, por la finalidad perseguida, todo el trabajo está pensado para y condicionado por la mejora de las competencias de quien redacta las bases o participa como miembro de un tribunal de un proceso selectivo en la Administración pública. Los materiales de este trabajo han sido seleccionados con un único criterio: incluir aquéllos que se estima que son necesarios para mejorar la pericia de las personas destinatarias y excluir todo material que no se considere imprescindible para la finalidad pretendida, aunque habría resultado de sumo interés para otras finalidades.

Este criterio no sólo ha sido usado en la selección de los materiales, sino para el tratamiento que se le dé a cada uno de ellos. Por este motivo hay materiales a los que se les dedica más extensión y de los que se hacen reiteraciones y otros que se tratan con mucho menor detalle e insistencia.

Tanto la selección de los materiales como su tratamiento son resultado de la recogida de información con bastantes docenas de funcionarias y funcionarios concretos, en especial del Ayuntamiento de Pontevedra y de la Diputación de Pontevedra, más de cien en total, de sus preocupaciones, de su insatisfacción por la situación actual de los procesos selectivos, de sus dificultades para superar las deficiencias que han detectado, de las resistencias existentes originadas por hábitos y tópicos bastante nocivos, pero muy extendidos y consolidados.

Este trabajo es resultado de alrededor de cinco años de seguimiento de la cuestión que se aborda. Desde el primer borrador, de septiembre de 2015, hasta esta versión actual, se han modificado todas y cada una de las partes y materiales iniciales, modificaciones inducidas por la interacción con las personas que participan en los procesos selectivos de la Administración.

La modificación más sustantiva, como suele ocurrir, proviene del diagnóstico de los problemas y, en consecuencia, del enfoque de las soluciones. Si en la versión inicial la preocupación estaba focalizada en los tribunales, en las pruebas, en los resultados y en las reclamaciones, dado que así lo transmitía el funcionariado implicado en los procesos selectivos, el devenir diagnóstico ha ido modificándose ante la constatación de que una buena parte de los problemas y errores detectados estaban originados por unas bases limitadas y defectuosas.

También se ha modificado el enfoque del material, pues si inicialmente estaba centrado en evitar y subsanar los errores, con la interacción con el funcionariado ha emergido la evidencia de que se evitaban mucho mejor los errores con un manejo mejorado de los conceptos básicos y de la terminología de un proceso selectivo. En otras palabras, para mejorar la calidad de los procesos selectivos es necesario que todas las personas implicadas utilicen bien los mismos conceptos y la misma terminología. Si cuando nos referimos, por ejemplo, a “competencia”, “cualificación” o “preparación”, cada persona entiende significados diferentes para el mismo término y mezcla significados entre los términos, muy difícil será avanzar en la mejora de los procesos selectivos.

Por otro lado, hace ya bastantes años que se está extendiendo en los procesos selectivos el uso de las llamadas “pruebas tipo test”, una herramienta bastante tecnificada y muy estudiada desde hace aproximadamente un siglo.

Mejorar todo el proceso selectivo, así como el manejo de este tipo de pruebas tipo test, no resulta especialmente complicado si se aprovechan los aprendizajes y conclusiones que se han ido acumulando a lo largo del dilatado tiempo de experiencia en su uso, pero también resultan difíciles de encontrar documentos relativos a la mejora de la utilización de los test en esos procesos selectivos en la Administración, aunque no tanto como los genéricos relativos a los procesos selectivos. Por esta razón se hace un largo tratamiento específico de este tipo de pruebas en el capítulo 6.

Lejos de cualquier prurito teórico, la finalidad de este trabajo no es otra que proporcionar a quienes tengan que redactar bases o formar parte de tribunales una serie mínima de conocimientos, instrumentos y recomendaciones generales sobre los procesos selectivos y sobre el contenido de las bases, sobre la selección de las pruebas y, en particular, sobre los test, con la esperanza de que sean suficientes para mejorar su pericia y, en consecuencia, mejorar la calidad de los procesos selectivos.

También asumimos una premisa realista sobre el tiempo que puede dedicar a esta tarea el funcionariado en activo, para el que la pertenencia a los tribunales de procesos selectivos suele ser episódica y colateral a su labor principal. El número de horas que le puede dedicar a los aprendizajes sobre procesos selectivos, en general, y sobre el uso y el manejo de los test, en particular, resultan, en el mejor de los casos, bastante reducido.

Partimos de dos ideas centrales: la primera, que “haber elaborado bases, pruebas y test varias veces proporciona experiencia, posiblemente en hacer malas bases, malas pruebas y malos test” y, la segunda, “esforzarse en hacer bien unas bases, unas pruebas o un test y extraer conclusiones de sus resultados mejora mucho la capacitación para elaborar bases, pruebas o test en el futuro”. Estas dos ideas son aplicables, no sólo a las bases, pruebas y a los test, sino a todos los pasos del proceso selectivo. Estos simples principios sitúan el problema de la mejora de la capacitación en el manejo de los procesos selectivos dentro de las posibilidades y disponibilidades del funcionariado.

Sobre el material en sí, debemos realizar una serie de consideraciones. Por un lado, la intención didáctica interfiere, por lo menos parcialmente, en su calidad. Carencias y fallos habrá muchos. Unos, resultado de las limitaciones de quien los redacta, otros, por adaptación a la finalidad formativa. Por otro lado, el carácter eminentemente práctico y operativo que se pretende nos ha llevado a adoptar decisiones y, sobre todo, simplificaciones, que somos conscientes que pueden resultar, por lo menos a veces, discutibles o matizables.

Los conceptos básicos de competencias, validez y fiabilidad, las taxonomías cognitivas, las rúbricas, la dificultad o facilidad óptima, el uso de la fórmula de corrección por adivinación, las tablas de especificaciones, las recomendaciones de redacción de ítems, entre otros muchos aspectos, se resuelven con recomendaciones simples más o menos categóricas en función de los casos, que pueden chocar parcialmente con su complejidad real.

Optamos por estas soluciones relativamente simples, o más bien simplificadas, pero que son lo que entendemos como las soluciones clásicas contrastadas, sin embarcarnos en las sutilezas, matices, alternativas y complejidades que existen en este ámbito. Tratamos de evitar que las personas destinatarias, funcionariado con formación y funciones diversas, se enfrenten a lo que podrían percibir como disquisiciones inmanejables para ellas y con poco recorrido práctico. Tratamos de hacer una guía útil para su actuación directa e inmediata en la redacción de bases y en su participación en los tribunales, con el único objetivo de mejorar la calidad del proceso selectivo.

Debido al tipo de público al que va dirigido, se ha adoptado una terminología intermedia entre la común de las personas que participan en los procesos selectivos y la más técnica. También se ha buscado al máximo el análisis de lo que se hace actualmente y de lo que se debería hacer. Las reiteraciones son múltiples e intencionadas. Los conceptos más básicos como, por ejemplo, competencia o validez aparecen varias veces en diferentes lugares, denominados con sus términos técnicos o sólo trabajando sobre las ideas y conceptos que los definen.

El texto está diseñado de tal forma que analizar y aprender bien sus diferentes partes es un primer paso necesario. No obstante, las alrededor de 150 preguntas y ejercicios prácticos son todavía más importantes. Definir funciones y perfiles de un puesto de trabajo, elaborar tablas de especificaciones, redactar pruebas que midan niveles cognitivos superiores, valorar ítems de una prueba real, mejorar pruebas ya utilizadas previamente, redactar bases de convocatorias o partes de ellas pueden ser, entre otros, ejercicios de gran utilidad. Las respuestas a las preguntas, situadas al final, en algunos casos pueden resultar

discutibles. Además de los errores que puedan existir, la razón es que se formulan algunas de ellas con una intención didáctica, de discusión y no como una medida de aprendizaje.

El trabajo está estructurado de forma deductiva, de lo más básico y general a lo más particular y concreto, y tiene una secuencia relativamente rígida. En primer lugar, se asientan las bases, los principios, los fundamentos y, a continuación, se extraen las consecuencias y aplicaciones. No es posible adquirir los conocimientos y las competencias que se abordan en un capítulo o subcapítulo si antes no se han adquirido los conocimientos y las competencias abordadas en los capítulos y subcapítulos previos. Aunque se ha barajado esa posibilidad, el trabajo no es un “recetario” de soluciones de problemas en los procesos selectivos, una opción descartada por las razones antes expuestas.

En consecuencia, nos permitimos dar un consejo sobre la utilización de este material: si alguna persona que se tome la molestia de leer y tratar de aprender de este trabajo anda escasa de tiempo, por favor que lo dedique al capítulo primero, hasta la asimilación de los conocimientos y la adquisición de las competencias que se buscan con este capítulo inicial.

Las demás partes y capítulos, de los que también es muy interesante y recomendable su dominio y la adquisición de las competencias que se pretenden, pueden ser utilizados como material de referencia o consulta, es decir, si no hay tiempo para trabajarlos a fondo, leerlos y quedarse con unas ideas mínimas que nos permitan echar mano de ellos cuando creamos que los necesitamos. Pero esta función de consulta sólo se podrá hacer con solvencia, a condición de haber adquirido las competencias detalladas en el capítulo primero.

En consecuencia, el material tiene escasa flexibilidad para poder dejar al margen parte de él sin perjudicar la buena marcha del conjunto. Corresponde esta selección a quien lo utilice, pero con la recomendación de no obviar los conceptos y definiciones básicas del capítulo 1, que ya se han reducido al mínimo. En todo caso, la única flexibilidad lógica vendría originada por la perspectiva de quien acceda al material. Si lo hace desde la perspectiva de una persona que va a redactar bases pero no estar en los tribunales, determinadas partes del capítulo 6 podría tratarlas más sucintamente. Si la perspectiva es la de una persona miembro de un tribunal, pero no redactora de bases de convocatoria, podría hacer lo mismo con determinados apartados sobre rúbricas, tablas de especificación y similares.

Por último, no se proporciona ninguna bibliografía. Dado que han utilizado infinidad de documentos, casi todos ellos de manera muy parcial y con modificaciones a veces muy profundas, el listado resultaría interminable y de bastante poco interés. Para un trabajo académico no utilizar bibliografía y citas sería un anatema, pero para la finalidad que se pretende entendemos que no aportaría nada relevante. Por desgracia para el funcionariado, no conocemos ningún texto que se pueda recomendar como guía simple y válida, aunque no fuera completa, para mejorar los procesos selectivos. Esperemos que pronto se pueda subsanar este defecto y aparezcan manuales idóneos. Las denominaciones de los conceptos básicos, así como su denominación en inglés, proporcionan claves suficientes para que se pueda buscar abundante, aunque dispersa y fragmentaria, cuando no contradictoria, documentación sobre cualquiera de los aspectos tratados.

En relación con el título de este trabajo, creemos que sería más preciso *Docimología básica de los procesos selectivos*, pero podría sonar extraño, e incluso pedante, por el desuso del término.

PARTE I. LOS FUNDAMENTOS

En este capítulo introduciremos los conceptos centrales de un proceso selectivo, a saber, competencia, validez y fiabilidad. Son la base para afrontarlos y su necesidad viene determinada por dos hechos: el primero, que todas las personas participantes, redactoras de bases y miembros de tribunales utilicen los mismos conceptos y la misma terminología, y, el segundo, y todavía más importante, evitar que siga sucediendo lo que un veterano y magnífico funcionario describía de la siguiente manera precisa y contundente: “lo que tuvimos que aprender para la oposición para poco nos ha servido después en el trabajo; hacer el trabajo bien no tiene nada que ver con la oposición, sino con el interés y la disposición que tenga cada quien. La oposición es un trago que hay que pasar; el trabajo es otra cosa diferente”.

CAPÍTULO 1. CONCEPTOS BÁSICOS

1.1 Competencias y tipos

Uno de los conceptos más importantes, sino el que más, en el ámbito de los procesos selectivos para el acceso a la Administración es el de **competencia** (*competence, ability*).

Este término tiene variadas acepciones como ‘competición’, ‘disputa económica’, ‘disputa personal’ o ‘disputa grupal’, ‘competitividad’, ‘ámbito de actuación’, entre otras; la RAG (Real Academia Galega) lo define de la siguiente manera:

Competencia. substantivo feminino

1. Feito de competir con outro ou outros
2. Coñecemento profundo ou autoridade suficiente para xulgar ou decidir sobre certos asuntos
3. Capacidade e habilidade para facer ben unha cousa. A súa competencia para enxertar é coñecida en toda a comarca. ANTÓNIMO: incompetencia
4. Persoa ou grupo con quen se compite

Y la RAE (Real Academia Española) como:

a) **competencia**. F. Del lat. *competentia*; cf. *competir*

Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo

Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa

Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo lo demandando un mismo producto o servicio

Persoa o grupo rival

b) **competencia**. F. Del lat. *competentia*; cf. *competente*

Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado

Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa

En el ámbito laboral, con la acepción 3 de la RAG o b.1 de la RAE, el término “competencia” aparece inicialmente en los años 70 del siglo pasado. La constatación de que otras ideas y los otros métodos que se utilizaban para la selección de personal, como el currículo educativo de las personas, los resultados de los test de aptitud y de inteligencia, o la capacidad de adaptación a los problemas de la vida diaria, no

funcionaban bien, ni juntos ni por separado, para obtener una buena predicción del futuro éxito profesional, ha llevado a indagar en las posibilidades de la caracterización y de la medida de la competencia o competencias como método de selección.

Para ir precisando el concepto de competencia vamos a compararla con otro con el que se confunde bastante a menudo, la cualificación:

La **cualificación**: puede definirse como “el conjunto de conocimientos y capacidades, incluyendo comportamientos y habilidades, que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación”. Es una especie de “activo” con el que cuentan las personas y que pueden aprovechar mejor o peor para desempeñar determinados puestos. Se puede denominar como la “capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto”.

La **competencia**: hace referencia a algunos aspectos de este “acervo” de conocimientos y habilidades: aquéllos que son necesarios para llegar a ciertos resultados requeridos en diferentes circunstancias. Por lo tanto, es la “capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado”. “El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran una función concreta”.

Para tener competencia es necesaria la cualificación, o por lo menos unos mínimos adecuados de cualificación, pero las competencias no se reducen a la cualificación ni son asimilables a lo adquirido en la formación. Poseer unas capacidades y conocimientos, tener una cualificación, no significa ser competente. La competencia no reside en los recursos (cualificación), sino en la movilización efectiva y eficaz de esos recursos personales.

La diferenciación entre cualificación y competencia no es una mera disquisición teórica, sino que tiene unas consecuencias prácticas de gran alcance. En la realidad cotidiana del ámbito laboral y de la Administración son bastante frecuentes los ejemplos de personas con una elevada cualificación, que obtendrían muy buenos resultados en pruebas de corte académico o en test de aptitudes, pero que tienen un desempeño laboral mediocre y, por el contrario, personas con menos cualificación y peor expediente académico, que son magníficas en su desempeño laboral. Las primeras tienen una alta cualificación pero una baja competencia y las segundas tienen menor cualificación pero mayor competencia. En los procesos selectivos de la Administración lo que importa es la competencia, no la cualificación, o, por lo menos, no exclusiva ni prioritariamente la cualificación.

Tabla 1. Definición de competencia de diversos organismos oficiales

ALGUNAS DEFINICIONES DE COMPETENCIA PROFESIONAL

INEM (España): las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.

CONOCER (México): capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

POLFORM/OIT: la Competencia Profesional es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Provincia de Quebec: una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.

Consejo Federal de Cultura y Educación (Argentina): es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

Australia: la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Alemania: posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, tiene capacidad para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

National Council for Vocational Qualifications (NCVQ-Reino Unido): la competencia profesional se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que una persona trabajadora es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), ámbito de aplicación y conocimientos requeridos.

Con la finalidad de ir “redondeando” el concepto de competencia utilizaremos las definiciones de un conjunto de organismos oficiales internacionales o de países variados (tabla 1). Todas, partiendo de aproximaciones diferentes al concepto de competencia, coinciden ampliamente en lo fundamental. Cualquiera de ellas nos podría servir como definición de competencia, por lo menos para los fines de este trabajo.

Por cercanía geográfica y administrativa vamos a considerar la del INEM:

“Las competencias profesionales definen el **ejercicio eficaz de las capacidades** que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación”.

Como con todas las demás definiciones, se podrían poner ciertas objeciones, aunque casi todas menores. En este caso, en vez de “definen” sería más preciso “consisten en” o “están definidas por”.

Obsérvese cómo diferencia claramente entre la cualificación (a la que denomina capacidades) y la competencia, que consiste en el ejercicio eficaz de esa cualificación, de esas capacidades.

Ejercicio 1.1.1. Un término muy utilizado en los ambientes relacionados con las pruebas selectivas de la Administración es el de “preparación” (y sus múltiples variantes como, por ejemplo, estar bien preparado). Explique las relaciones y diferencias que puedan existir entre “preparación”, “cualificación” y “competencia”, así como en qué condiciones se podrían entender como sinónimas “preparación” y “competencia” (entre 150 y 200 palabras)

Ejercicio 1.1.2. Redacte, tras analizar y valorar las definiciones de la tabla 1, una nueva definición que le parezca más precisa y completa que cada una por separado (entre 100 y 150 palabras)

Tipos de competencias

Existen diferentes tipos de competencias que identifican y hacen más o menos apta a una persona para un determinado tipo de trabajo.

Como acabamos de ver, existen muchas definiciones de competencias. De los modelos de clasificación de las competencias también existe una gran variedad.

Tomaremos como referencia el modelo de competencias ISFOL (Istituto Italiano Formazione e Lavoro), que identifica tres tipos principales de competencias:

Competencias de base: son aquéllas necesarias para desempeñar cualquier tipo de trabajo, independientemente de las competencias específicas del propio trabajo. Algunos ejemplos de estas competencias son el conocimiento y dominio de la lengua o lenguas instrumentales de la Administración, el conocimiento de alguna lengua extranjera, competencias básicas en matemáticas o competencias básicas en el uso de las TIC. Varían muy poco de unos trabajos a otros y se corresponden con la formación básica.

Competencias transversales: son todas aquellas aptitudes de tipo relacional y actitudinal que hacen que una trabajadora o trabajador desarrolle de forma eficaz su trabajo. Las competencias transversales sirven, con ciertas variaciones, para desarrollar cualquier profesión. Su adquisición puede lograrse en

diferentes contextos (escolares, laborales, familiares, sociales). Algunas competencias transversales son trabajo en equipo, responsabilidad, iniciativa, autonomía, relación interpersonal, disponibilidad para aprender, etc.

Competencias técnicas o específicas: son diferentes para cada profesión, específicas de un puesto de trabajo concreto y particular. Normalmente se adquieren mediante una formación específica. Se corresponden con los perfiles profesionales de cada oficio o profesión, de las especialidades o subespecialidades.

Existen otros muchos modelos de clasificación de las competencias, como, por ejemplo, este otro de cuatro tipos:

Tabla 2. Modelo de cuatro tipos

Las competencias van más allá de la mera especialización técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas.

Competencia técnica. Posee competencia técnica quien domina como experta o experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Competencia metodológica. Posee competencia metodológica quien sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten; que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

Competencia social. Posee competencia social quien sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Competencia participativa. Posee competencia participativa quien sabe participar en la organización de su puesto y también de su entorno de trabajo; es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

Ejercicio 1.1.2. Explique de dos en dos las diferencias entre los tres tipos de competencias del modelo que tomamos como referencia (entre 90 y 120 palabras)

1.2 La competencia en la normativa de acceso a la función pública

Los procesos selectivos, oposición, concurso-oposición, o excepcionalmente, concurso, son los únicos procedimientos legales para el acceso a un puesto de trabajo en las administraciones públicas. La normativa exige una serie de condiciones para garantizar la igualdad de oportunidades de todas las personas aspirantes y que la selección se haga por capacidad y mérito, evitando cualquier otro criterio espurio, tendencioso o discriminatorio.

En la tabla 3 se muestran los extractos más significativos de los contenidos de la normativa en vigor. En negrita se destaca el aspecto en que se quiere centrar la atención: la relación entre las pruebas selectivas y el desempeño en el puesto de trabajo.

Como vemos, todas las normas insisten en que el proceso selectivo debe, está obligado a centrarse, en esta relación. Descrita con diferentes denominaciones: “adecuación entre pruebas y desempeño”, “conexión entre las pruebas y adecuación las tareas”, “garantizar la selección de las personas más cualificadas para el desempeño de las plazas”, “juzgar la preparación de las personas aspirantes en relación con los puestos de trabajo”, “selección de las personas aspirantes más preparadas para el desempeño de las plazas convocadas”, está presente desde hace casi 40 años en la normativa en vigor.

En conclusión, la normativa nos exige que: **“en los procesos selectivos se cuidará especialmente la conexión entre el tipo de pruebas que se deban superar y la adecuación al desempeño de las tareas de las plazas convocadas”**.

Sorprendentemente, la normativa no utiliza en ningún caso el término casi universalmente aceptado de “competencia”, aunque, de una manera u otra, está utilizando el concepto, pero confundiendo con “cualificación” y “preparación”, que tienen otros significados relacionados, pero diferentes a los de competencia.

Tabla 3. Legislación en vigor

Ley 2/2015, de empleo público de Galicia

SELECCIÓN DE LAS EMPLEADAS Y EMPLEADOS PÚBLICOS

Artículo 49. Principios generales

Las administraciones públicas incluidas en el ámbito de aplicación de esta ley seleccionarán el personal a su servicio de conformidad con los principios siguientes:

- a) Igualdad, con especial atención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y de las personas con discapacidad
- b) Mérito y capacidad
- g) Adecuación entre el contenido de los procesos selectivos y las funciones o tareas que se van a desarrollar

Artículo 56. Clases de sistemas selectivos

2. En los procesos selectivos se cuidará especialmente la conexión entre el tipo de pruebas que se deban superar y la adecuación al desempeño de las tareas de las plazas convocadas

Artículo 58. Convocatorias de los procesos selectivos

2. Las bases de la convocatoria, como mínimo, deben contener:

- c) El sistema selectivo aplicable, con indicación del tipo de pruebas concretas y los sistemas de calificación de los ejercicios, o, en su caso, los baremos de puntuación de los méritos
- d) El programa de las pruebas selectivas o la referencia de su publicación oficial

Real decreto 896/1991

Artículo 8. Ejercicios teóricos

4. Las corporaciones locales podrán adicionar a los contenidos mínimos enunciados en el párrafo segundo de este artículo los temas que consideren necesarios para garantizar en todo caso la selección de las personas aspirantes más cualificadas para el desempeño de las plazas convocadas

Artículo 9. Ejercicios prácticos

Las pruebas selectivas comprenderán, según la naturaleza y las características de las plazas convocadas, uno o varios ejercicios prácticos, test psicotécnicos, mecanografía, tratamiento de textos, redacción de informes y proyectos, solución de supuestos y otros similares que se consideren adecuados para juzgar la preparación **de las personas aspirantes en relación con los puestos de trabajo a desempeñar**

Estatuto básico del empleado público, Real decreto legislativo 5/2015

Acceso al empleo público y adquisición de la relación de servicio

Artículo 55. Principios rectores

1. Todos los ciudadanos tienen derecho al acceso al empleo público de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, y de acuerdo con lo previsto en el presente Estatuto y en el resto del ordenamiento jurídico

2.e) Adecuación entre el contenido de los procesos selectivos y las funciones o tareas a desarrollar

Artículo 61. Sistemas selectivos

2. Los procedimientos de selección cuidarán especialmente la conexión entre el tipo de pruebas a superar y la adecuación al desempeño de las tareas de los puestos de trabajo convocados, incluyendo, en su caso, las pruebas prácticas que sean **precisas**

Ley 30/1984, de reforma de la función pública

Artículo 19. Selección del personal

1. Los procedimientos de selección cuidarán especialmente la conexión entre el tipo de pruebas a superar y la adecuación a los puestos de trabajo que se han de desempeñar, incluyendo a tal efecto las pruebas prácticas que sean precisas

Ejercicio 1.2.1. Adapte la conclusión “En los procesos selectivos se cuidará...” a los términos más precisos de competencias (entre 20 y 25 palabras)

1.3 Las condiciones “técnicas” de los procesos selectivos

Poco o nada dice la normativa sobre las condiciones “técnicas” y “científicas”, sobre las características específicas que deben regir los procesos selectivos. En particular, no dice nada de las condiciones y normas que debería seguir un proceso selectivo para lograr la medida de la competencia o competencias necesarias, de esa búsqueda “conexión entre pruebas del proceso selectivo y desempeño de las plazas convocadas”. Técnicamente, en el ámbito académico esta “conexión” se denomina **validez** del proceso selectivo.

Tampoco establece nada la normativa, aunque sea de manera indirecta, como sí hace en el caso de la validez, de otras características o propiedades necesarias para lograr un proceso selectivo de calidad, como por ejemplo, de la **fiabilidad**.

Esta carencia de normativas “técnicas” o, por lo menos y con carácter substitutivo, de recomendaciones “técnicas”, originan un vacío enorme que se traduce en la práctica en una mediocre calidad de los procesos selectivos y en un incumplimiento generalizado de la obligación legal de validez, de que “las pruebas midan las competencias necesarias para el puesto”.

El único instrumento normativo que hubiera podido ser de alguna utilidad sería la “motivación” del proceso selectivo. A este particular, la única norma existente, sumamente breve, es la siguiente:

Tabla 4. Legislación sobre la motivación

Ley 39/2015, de 1 de octubre, del procedimiento administrativo común de las administraciones públicas

Artículo 35. Motivación

2. La motivación de los actos que pongan fin a los procedimientos selectivos y de concurrencia competitiva se realizará de conformidad con lo que dispongan las normas que regulen sus convocatorias, debiendo, en todo caso, quedar acreditados en el procedimiento los fundamentos de la resolución que se adopte

Exige la motivación de los actos que pongan fin a los procedimientos selectivos, exigencia totalmente lógica, pero omite la necesidad de motivación para las propias bases o normas que rigen la convocatoria. Es decir, hay que motivar los resultados de las pruebas pero no es necesario motivar por qué se escogen esas pruebas, no es necesario motivar “la conexión entre el tipo de pruebas a superar y su adecuación al desempeño de las tareas”.

En definitiva, tenemos una obligación legal para la que no existe ningún mecanismo previsto en la legislación dirigido a su cumplimiento.

En este artículo 35.2 se equipara la motivación exigida a los procesos selectivos a los de concurrencia competitiva. Supongamos esta concurrencia para el caso de los contratos de obras, por centrarnos en un ejemplo, en el que en la normativa, además de motivar la resolución que se adopte, se exige que exista un proyecto redactado para el cual se determinarán los contenidos y reglas que se deben cumplir, incluida la necesidad de supervisión, para garantizar que cumpla con las determinaciones exigidas y fijadas por la abundante normativa sectorial de aplicación, así como toda una serie de normas para la valoración de ofertas y adjudicación de contratos.

En comparación, en los procesos selectivos para el acceso del personal, el vacío normativo es casi absoluto en relación con sus características técnicas. Esta carencia origina situaciones como las de que para los mismos tipos de puestos y para las mismas funciones los procesos selectivos sean muy divergentes, cuando no casi contrarios, según quien redacte las bases y quien conforme los tribunales. Y lo que es más grave, casi siempre sin tener en cuenta las funciones y las competencias necesarias del puesto o puestos que se pretenden cubrir.

Sin embargo, sí existen una serie de conceptos, normas y recomendaciones técnicas sobre las características que debe cumplir un proceso selectivo para que el resultado sea de buena “calidad”. Estas determinaciones son, como mínimo, tan claras como las que se supone que hay que aplicar a los diferentes actos administrativos y resoluciones de la Administración y están asentadas en la teoría desde hace muchísimos años. Resulta sorprendente que no se hayan trasladado de los ámbitos teóricos, experimentales, académicos, empresariales y científicos en los que se generaron a los procesos selectivos en la Administración e incorporados en la práctica cotidiana.

Adelantando ya algunas ideas fundamentales, un proceso selectivo es de buena calidad cuando el resultado final resulta válido y fiable. Cuando tiene una **validez** y una **fiabilidad** elevadas. Siguiendo con el ejemplo de la obra, toda la normativa y todas las recomendaciones tienen como objetivo lograr una obra final sólida, funcional, que solucione las necesidades planteadas y, si acaso, de calidad estética. No resulta difícil distinguir una chapuza, una obra mal hecha o disfuncional de una obra bien hecha y funcional. Toda la normativa y todo el proceso, desde los proyectos y los pliegos hasta la dirección de obra y el acabado final, estén enfocados a lograr precisamente que el resultado final, el producto final, la obra finalizada, esté bien hecha y sea funcional.

Paradójicamente, para la selección de la parte más importante de la Administración, su capital humano, no existe la suficiente preocupación por conseguir que el resultado final sea de buena calidad, o sea, que el personal seleccionado sea el más capaz y el más apto, el más competente, el de mayor competencia para las necesidades de los puestos que se pretenden cubrir. En la mayoría de las convocatorias ni tan siquiera se define y explicita cuáles son las competencias y funciones de esos puestos. Y si no tenemos bien claro y definido lo que pretendemos, las funciones del puesto de trabajo y las competencias necesarias (capacidades, habilidades, conocimientos, aptitudes e incluso actitudes que se necesitan), el resultado de la selección puede ser cualquiera, seguramente diferente a lo que pretendemos o, por lo menos, que las personas seleccionadas no sean las más aptas y capaces, las más competentes para el puesto que se convoca, como por desgracia sucede con tanta frecuencia.

Ejercicio 1.3.1. Elabore un resumen de este apartado resaltando las ideas y conceptos más importantes (entre 150 y 200 palabras)

1.4 Conceptos centrales

a) En general, todo proceso selectivo y, en particular, cada prueba o valoración nunca deben ser un fin en sí mismo. Tienen un carácter meramente instrumental, en absoluto finalista. Son unos meros instrumentos para un fin, que no es otro que seleccionar a las personas más competentes, más aptas y capaces para los puestos convocados.

Todos los esfuerzos que se hagan para que el proceso selectivo consiga el fin buscado serán la mejor

labor que se puede realizar para mejorar la calidad del proceso selectivo.

b) Un proceso selectivo perfecto sería aquél en el que el posterior desempeño en el puesto de trabajo se correspondiese con el orden de la puntuación final. Es decir, que la correspondencia fuese absoluta y la persona con mejor puntuación en el proceso fuese la mejor en el puesto de trabajo, la segunda en el proceso fuese después la segunda mejor en su puesto y así sucesivamente. Ésta sería la situación ideal.

Teniendo siempre esta situación ideal como referencia, en la práctica tenemos que contentarnos con objetivos más modestos, pero igualmente fundamentales, como lograr que las personas que superan los procesos selectivos sean mejores en sus puestos de trabajo que las que no lo superen, o viceversa, que las que son muy buenas en sus puestos de trabajo superen los procesos selectivos, por ejemplo de promoción interna.

Es una constatación de la mala calidad de los procesos selectivos, así como de las pruebas y valoraciones que los componen, que personas con competencia más que demostrada no sean capaces de superar el proceso selectivo o que de la selección salga un perfil poco adaptado a las necesidades del puesto.

c) Suponiendo una igualdad de calidad en todas ellas, no existen pruebas o ejercicios que sean buenos o malos por sí mismos. Las mismas pruebas o ejercicios pueden ser pésimos en unos casos porque lo que miden no tiene nada que ver con las competencias que se pretenden medir, y magníficos en otros casos dado que miden exactamente estas competencias. Por lo tanto, lo fundamental es que las pruebas deben elegirse con el criterio de que sean las mejores para medir las competencias que se correspondan con las funciones de las plazas que se van a cubrir.

Como mucho, y como criterio complementario, deben elegirse teniendo en cuenta la operativa del propio proceso selectivo. Por ejemplo, si para 5 plazas se presentan 300 aspirantes, el primer ejercicio debe ser una prueba de opción múltiple para dejar un número operativo de aspirantes. Pero si se presentan ocho, resulta absurdo y disfuncional usar una prueba tipo test; o también descartar alguna prueba y sustituirla por otra si los recursos disponibles no permiten seleccionar la primera opción.

Ninguna otra consideración debe condicionar la selección de las pruebas o ejercicios para un proceso selectivo, y mucho menos la rutina, el argumento de que siempre se hizo así, de que siempre se utilizaron esas pruebas. La experiencia está bien para aprender de ella, para analizar lo que se hizo bien y lo que se hizo mal, para corregir errores, para mejorar, no para reiterar los errores del pasado.

d) Todas las pruebas y ejercicios miden algo, alguna o varias capacidades, habilidades, competencias, conocimientos o actitudes de las personas aspirantes. Lo que sucede es que no resulta nada fácil, y mucho menos intuitivo o evidente, saber realmente lo que miden. Por ejemplo, igual creemos que estamos midiendo el “dominio” de unos conocimientos y lo que realmente miden las pruebas son la capacidad de retentiva, la adaptación a la “oposición”, la elección de la academia idónea o incluso facetas actitudinales. Incluso los méritos y su valoración miden, al igual que la experiencia, alguna faceta. Pero la cuestión central consiste en que midan las competencias que queremos valorar, o sea, que midan aquello que resulta valioso para el posterior desempeño del puesto para el cual convocamos el proceso selectivo.

Así, llegamos al concepto más importante de todos cuantos se relacionan con un proceso selectivo:

La validez (*validity*) es la propiedad del proceso selectivo que consiste en que éste “mida realmente las competencias necesarias para el buen desempeño del puesto de trabajo”.

Entendemos la validez como una característica de las pruebas en relación con un referente o criterio externo a la propia prueba. El proceso selectivo es un instrumento o conjunto de instrumentos para conseguir un fin, la selección de las personas más competentes, más aptas y capaces para el puesto que convocamos. La validez es la medida de la propiedad, rasgo o característica de los instrumentos selectivos utilizados para conseguir el fin propuesto.

Una prueba, o conjunto de pruebas, tendrá la característica de tener validez si lo que mide se corresponde o se adapta a unas competencias previamente determinadas.

En un proceso selectivo de la Administración la validez consistiría en que las pruebas midan realmente las competencias (capacidades, habilidades, conocimientos, aptitudes) necesarias para el buen desempeño de la plaza o plazas convocadas.

En otras palabras, la validez mide la capacidad de predicción del proceso selectivo para el desempeño del puesto de trabajo. En este sentido, un proceso selectivo válido actuaría como un buen predictor del desempeño posterior y un proceso selectivo poco válido no sería nada indicativo de la calidad del desempeño posterior.

Nota. No es nuestro objetivo analizar las diferentes maneras que existen para medir, para cuantificar la validez de un proceso selectivo. En todo caso, debemos destacar que uno de los instrumentos que se usan es la correlación y, por lo tanto, sus valores pueden estar entre -1 y 1.

A continuación nos centraremos en el segundo concepto en importancia, la fiabilidad:

“La fiabilidad (*confiabilidad, reliability*) de una prueba indica en qué medida en una prueba semejante las y los aspirantes habrían obtenido resultados parecidos”.

La fiabilidad es una propiedad de las propias pruebas y podría considerarse parcialmente equivalente al concepto de “consistencia” en la medida, es decir, en qué grado los resultados de las “mediciones” hechas por las pruebas que apliquemos van a ser coherentes de una aplicación de las pruebas a otra aplicación de pruebas del mismo tipo en condiciones iguales o equivalentes.

La fiabilidad de un proceso selectivo o de una prueba determinada se corresponde con la idea de la incidencia de la buena-mala suerte. Una fiabilidad alta nos indica que la suerte no ha tenido incidencia en el resultado, mientras que una fiabilidad baja significa que en otra prueba del mismo estilo los resultados podrían ser bastante diferentes.

Con una fiabilidad alta cada aspirante queda en su sitio, mientras que, si la fiabilidad es baja, cada aspirante queda donde coincide, en función de la suerte que haya tenido.

La fiabilidad es una condición necesaria para la validez, pero no suficiente. Una prueba puede ser fiable y, aun así, no ser válida, pero no puede ser válida si no es fiable.

Para las pruebas de un proceso selectivo tanto la validez como la fiabilidad tienen el máximo interés como preocupación previa, como instrumentos de prevención para evitar que el proceso selectivo resulte de calidad deficiente. Los análisis y cálculos *a posteriori*, aparte de necesitar una elevada cualificación propia de especialistas, ya poco pueden remediar, pues la selección ya ha finalizado y sus resultados son irrevocables.

Para estudios e investigaciones, e incluso para futuros procesos selectivos, se podrían sacar conclusiones interesantes realizando, o encargando la realización, de una serie de índices tanto de validez como de fiabilidad. No es nuestro objetivo afrontar los cálculos asociados a la fiabilidad ni a la validez. Nos quedaremos con la idea de fondo, que es muy sencilla:

¿Hemos seleccionado a las personas más competentes para el puesto de trabajo?

¿Cuánto podría variar la nota en una prueba similar?

Nota. Para medir la validez y la fiabilidad existen varias técnicas y también varios índices. La más sencilla y operativa consiste en buscar un coeficiente de correlación o un coeficiente de determinación. En el caso más sencillo, el lineal, el segundo, es el cuadrado del primero.

Para hacernos una idea del reto al que nos enfrentamos, veamos el siguiente cuadro relativo a la calidad que indican los índices existentes para la fiabilidad y la validez:

Tabla 5. Comparativa fiabilidad/validez

Para la fiabilidad		Para la validez	
Coefficientes de correlación y determinación	Significado	Coefficientes de correlación y determinación	Significado
r = 0,70 o mayor, r ² = 0,49 o mayor	Parcialmente aceptable	r = 0,40 o mayor, r ² = 0,16 o mayor	Parcialmente aceptable
r = 0,80 o mayor, r ² = 0,64 o mayor	Bueno	r = 0,50 o mayor, r ² = 0,25 o mayor	Bueno
r = 0,90 o mayor, r ² = 0,81 o mayor	Excelente	r = 0,60 o mayor, r ² = 0,36 o mayor	Excelente

Hay que destacar que conseguir una buena fiabilidad es bastante más fácil de conseguir que una elevada validez. La razón para este hecho es bastante clara. La fiabilidad es una propiedad de las propias pruebas y, por lo tanto, depende sólo de nuestra competencia para hacer pruebas de calidad.

La validez es la capacidad de predecir el comportamiento futuro de las personas aspirantes en su puesto de trabajo y, por lo tanto, depende de muchos factores ajenos a la capacidad de quien diseña el proceso selectivo y las propias pruebas.

En consecuencia, para mejorar la fiabilidad las recomendaciones son relativamente sencillas, a saber,

tratar de medir todos y cada uno de los aspectos que pretendemos medir y, sobre todo, evitar al máximo todo tipo de pruebas que puedan depender de la suerte.

Para mejorar la validez la recomendación consiste en buscar, en tener como objetivo central de todo el proceso selectivo la medición de las competencias necesarias para el puesto de trabajo, lo que podríamos denominar “Estrategia orientada a las competencias”.

En este tipo de estrategia las competencias necesarias para el puesto de trabajo se reflejan claramente en el proceso de selección. Éste se relaciona con el trabajo, consiste en gran medida en la ejecución de muestras de trabajo reales o realistas, como las que tendrá que ejecutar en la plaza o puesto de trabajo.

El posible sesgo de este método tiene origen en que se tiende a examinar a las personas aspirantes en áreas fáciles de medir. El método, potencialmente el mejor, puede resultar ineficaz cuando no se comprueban todas las competencias (conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes) esenciales y necesarias para el desarrollo de las tareas del puesto de trabajo.

Ejercicio 1.4.1. Explique qué relación existe entre el concepto central (b) y la validez (entre 90 y 120 palabras)

Ejercicio 1.4.2. Explique en qué consiste la validez de un proceso selectivo (entre 50 y 75 palabras)

Ejercicio 1.4.3. Razone por qué resulta más difícil obtener una buena validez que una buena fiabilidad (entre 50 y 75 palabras)

Ejercicio 1.4.4. ¿Por qué no hay pruebas buenas ni malas a priori para incorporar a un proceso selectivo? (entre 40 y 60 palabras)

Ejercicio 1.4.5. ¿Por qué es necesario definir el perfil de competencias buscado para conseguir una buena validez? (entre 50 y 75 palabras)

Ejercicio 1.4.6. Entre los siguientes tres objetivos de un proceso selectivo, todos ellos interesantes, ¿cuál es el más básico e importante?

- Seleccionar a las personas aspirantes mejor formadas y preparadas
- Escoger a las más aptas para las necesidades de las plazas
- Dar seguridad al proceso evitando reclamaciones y contenciosos

Ejercicio 1.4.7. Un proceso selectivo está formado por varias partes, todas ellas relevantes para la calidad final del proceso. Si tuviésemos que escoger, ¿qué sería más importante?

- La sistematización del proceso de corrección y valoración
- La calidad y tecnificación de las pruebas utilizadas
- La calidad y precisión de las bases de la convocatoria

Ejercicio 1.4.8. El peso relativo asignado en las calificaciones a cada pregunta o a cada parte de una prueba determina los resultados, formando parte de la justificación de las calificaciones. Dejando de lado las obligaciones legales, entre los siguientes criterios para asignar pesos relativos, ¿cuál sería el más acertado?

- En las bases deben aparecer de forma genérica tanto los criterios de calificación como el peso específico de cada prueba y también de cada parte de las pruebas
- El tribunal debe asignar a cada parte de las pruebas su peso específico en función de la dificultad y de la importancia de cada una de las partes que elabore
- Hay que evitar al máximo las rigideces y limitaciones en las calificaciones, pues lo más importante es la calidad de las pruebas y la buena justificación de las calificaciones

Ejercicio 1.4.9. De la clásica prueba en la que se les pide a las personas aspirantes que redacten unos temas (habitualmente entre uno y cinco) escogidos al azar de un temario previamente publicado y conocido por las personas aspirantes, ¿qué característica resulta más negativa?

- Induce una adaptación a la prueba de las personas aspirantes
- Favorece en demasía a las que redactan muy bien
- Depende demasiado de la aleatoriedad de un sorteo

Ejercicio 1.4.10. En las bases de un proceso selectivo figura que el tribunal puede optar entre realizar una prueba de dos temas seleccionados al azar o, alternativamente, realizar 30 preguntas cortas sobre contenidos relacionados con el temario, aunque no coincidan con ningún tema en particular.

¿Cuál sería la mejor opción?

- Las preguntas cortas, porque se puede preguntar acerca de muchos contenidos
- Los temas, porque así se comprueba la capacidad de organización mental
- Si el temario es corto, los temas y, si el temario es muy amplio, las preguntas

Ejercicio 1.4.11. Una Administración necesita proveer un puesto en el que las habilidades primordiales son buscar información, seleccionar la más relevante, clasificarla y realizar resúmenes necesarios en caso de que los documentos sean muy extensos. Las personas redactoras de las bases de la convocatoria deciden elaborar unas pruebas realistas, casos particulares del trabajo posterior.

En relación con estas pruebas, ¿cuál de las siguientes afirmaciones parece más correcta?

- Es imposible, porque estas pruebas serían inmanejables y de difícil objetivación para medir capacidad y mérito
- Es un error, pues escogeríamos a una persona muy especializada con problemas para otras funciones si fuese necesario
- Sería la solución más acertada, ya que las pruebas “clásicas” de temas y práctico de elaboración no serían adecuadas

Ejercicio 1.4.12. Una Administración necesita proveer un puesto de atención al público. Según anteriores experiencias negativas con personas seleccionadas con pruebas “clásicas”, decide realizar una convocatoria en la que figura como decisiva una prueba en la que las personas aspirantes tienen que atender a un público seleccionado y preparado y el tribunal observar esta atención desde un lugar tapado con cristal unidireccional (el tribunal ve a la persona aspirante pero no al revés). ¿Cuál sería la valoración más correcta de esta prueba?

- a) Sería una buena solución siempre y cuando las pautas de comportamiento del público seleccionado y las valoraciones de la actuación de la persona aspirante estén bien definidas
- b) Sería una intromisión inadmisibles en la intimidad de las personas aspirantes y crearía una situación artificial de poco valor pronóstico para su posterior labor
- c) Las características de personalidad no son mensurables con ninguna prueba y la solución dada sería muy costosa y bastante inútil aunque pretenda ser original

Ejercicio 1.4.13. De las siguientes afirmaciones sobre la fiabilidad:

- (i) Podríamos denominarla, de manera informal, la medida de la buena-mala suerte
- (ii) Si es alta nos indica que la prueba o examen “deja a cada persona en su sitio”
- (iii) Si es baja en otra prueba del mismo estilo los resultados podrían ser bastante diferentes

¿Cuáles son verdaderas?

- a) Las tres
- b) Sólo la (i) y la (iii)
- c) Sólo la (iii)

Ejercicio 1.4.14. Sobre un temario publicado con antelación de, por ejemplo, 75 temas, una prueba consiste en el sorteo de 2 temas que se tienen que redactar, ¿es un ejemplo de prueba?

- a) De bastante o mucha fiabilidad, pues el sorteo impide que exista sesgo en las preguntas por preferencias del tribunal
- b) De poca o ninguna fiabilidad, porque en otro sorteo en iguales condiciones los temas pueden resultar otros diferentes
- c) Extensamente probada con éxito, sin tener que entrar en consideraciones sobre fiabilidad ni parámetros semejantes

Ejercicio 1.4.15. ¿Cómo se podría intentar aumentar la fiabilidad de una prueba selectiva?

- a) Dando a todas las personas las mismas oportunidades de conocer el/los tipo(s) de prueba(s)
- b) Estableciendo pruebas con nivel alto para que sólo las puedan responder las personas bien preparadas
- c) Haciendo preguntas de todas las competencias objeto del proceso selectivo

Ejercicio 1.4.16. Una prueba de un proceso selectivo consiste en responder a varias preguntas cortas, de un máximo de 150 palabras cada una. Cada uno de los cinco miembros del tribunal redacta 5 preguntas relacionadas con los 15 temas asignados para cubrir los 75 del temario completo.

¿Cuál sería la mejor manera de intentar elevar la fiabilidad?

- a) Realizar la prueba incorporando el total de las 25 preguntas ya redactadas
- b) Un sorteo sin limitaciones para escoger diez preguntas de las 25 redactadas
- c) Un sorteo restringido para escoger dos de las cinco preguntas de cada área

Ejercicio 1.4.17. De las siguientes afirmaciones:

- (i) La validez es importante pero menos que la fiabilidad
- (ii) La mejor validez es que las personas seleccionadas sean las mejor preparadas
- (iii) La validez sólo resulta elevada cuando las pruebas miden las competencias

¿Cuáles son verdaderas?

- a) Ninguna
- b) Sólo la (ii) y la (iii)
- c) Sólo la (iii)

Ejercicio 1.4.18. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones relativas a las propiedades de las pruebas es verdadera?

- a) La fiabilidad y la validez son intrínsecas a las pruebas
- b) La fiabilidad es intrínseca y la validez extrínseca
- c) La fiabilidad es extrínseca y la validez intrínseca

Ejercicio 1.4.19. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones **no** es cierta?

- a) Una prueba puede ser muy fiable pero poco válida
- b) Una fiabilidad alta no es sinónimo sin más de calidad
- c) Una prueba puede ser bastante válida pero poco fiable

Ejercicio 1.4.20. Definir con claridad el perfil de competencias de las plazas convocadas es una condición necesaria para lograr que el proceso sea:

- a) Fiable
- b) Válido
- c) Objetivo

Ejercicio 1.4.21. En un proceso selectivo para oficiala u oficial conductor de pala retroexcavadora ha aprobado una persona aspirante con formación legal, pero con un discreto manejo de la conducción.

¿Qué ha fallado en las pruebas utilizadas y en el conjunto del proceso selectivo?

- a) La fiabilidad
- b) La validez
- c) La objetividad

Ejercicio 1.4.22. Si las pruebas que vamos a incluir en un proceso selectivo son bien conocidas y pueden ser preparadas con detalle por las personas aspirantes, ¿cuál es el peligro más grave que corremos?

- a) Que tengan ventaja las personas que pudieron pagar una academia
- b) Que tengan ventaja las personas que tienen más cultura de oposición
- c) Que aprueben las personas más adaptadas a la prueba y no las más competentes

Ejercicio 1.4.23. Es conocida la propensión de las personas opositoras a estudiar adaptándose al tipo de pruebas que van a afrontar en el proceso selectivo.

Para gestionar este hecho e, independientemente de las obligaciones legales de anunciar en qué consisten las pruebas, ¿cuál sería la mejor solución?

- a) Anunciar las competencias (conocimientos, capacidades, habilidades) que se pretenden y con qué pruebas se van a medir
- b) No anunciar el tipo de pruebas para que las personas opositoras se preparen de verdad y no se limiten a adaptarse a las pruebas
- c) Anunciar, con máximo detalle, las pruebas a aplicar para que todas tengan las mismas oportunidades de adaptación

Ejercicio 1.4.24. Unos conceptos de uso común son los de “preparación” y “aspirante preparada/o”. ¿Podría existir algún tipo de identificación entre preparación y validez?

- a) Sí, son lo mismo cuando la preparación consiste en dominar mejor lo que se exige en las pruebas selectivas
- b) No, porque la preparación se refiere a las personas aspirantes y la validez es una propiedad del proceso selectivo
- c) Sí, son equivalentes cuando las pruebas miden correctamente la preparación que tienen las personas aspirantes

Ejercicio 1.4.25. Conseguir pruebas con una fiabilidad satisfactoria resulta relativamente fácil. Sin embargo, lograr que tengan una elevada validez es bastante más complicado.

Entre las siguientes, ¿cuál es la razón más importante de esta dificultad?

- a) Hay conocimientos, capacidades, aptitudes y habilidades que no se pueden medir mediante pruebas o exámenes
- b) No hay tiempo para realizar las muchas y variadas pruebas que permitan medir todas las competencias que se buscan
- c) La mayoría de las pruebas utilizadas normalmente miden sobre todo la capacidad memorística de las personas aspirantes

Ejercicio 1.4.26. ¿Cuál sería la peor característica de un proceso selectivo?

- a) Ser poco válido
- b) Ser poco fiable
- c) Ser poco objetivo

Ejercicio 1.4.27. Una persona opositora número uno de su promoción resulta ser una persona funcionaria extraordinariamente aplicada y trabajadora en un puesto de trabajo muy recargado. Confirma un gran conocimiento y comprensión de los conocimientos necesarios para su puesto, pero falla constantemente a la hora de hacer propuestas y tomar decisiones.

Suponiendo que no ha habido grandes cambios anímicos ni psicológicos entre las pruebas y su desempeño posterior, concluimos que el proceso selectivo ha sido poco válido.

¿Cuál pudo haber sido la razón más probable de esta poca validez?

- a) La carencia de pruebas que midiesen las competencias relacionadas con el puesto
- b) Ninguna, ya que estas características profesionales no se pueden medir en la oposición
- c) El estrés del puesto de trabajo, que parece ser superior a lo que ha padecido en la oposición

Ejercicio 1.4.28. Explique las diferencias y las relaciones que existen entre competencia y validez (entre 50 y 100 palabras)

1.5 Consecuencias

En el camino que tenemos que recorrer para conseguir la adquisición de las competencias necesarias para la mejora de los procesos selectivos en este momento deberíamos estar en la cumbre, en el punto más elevado del camino. A partir de este momento el camino debería ir “cuesta abajo”, ser más fácil de recorrer armados con los conceptos, principios y normas expuestos en este capítulo.

No obstante, el problema de las cumbres es llegar bien a ellas, sobrepasarlas con holgura; si nos paramos sin superarlas, corremos el riesgo de volver atrás y desperdiciar parte o todo el esfuerzo realizado. Por ello, insistimos en la advertencia de trabajar muy a fondo este capítulo antes de continuar.

En términos más concretos y operativos, en este momento deberíamos ser capaces de extraer y elaborar las consecuencias de estos conceptos y definiciones y vislumbrar cómo y en qué medida condicionan y determinan todo el proceso selectivo.

Redactadas y organizadas de la siguiente manera o con otras variantes, las conclusiones y consecuencias deberían ser, en lo fundamental, las siguientes:

1. Para conseguir un proceso selectivo de calidad la preocupación fundamental en todos los pasos (fijación de la necesidad de convocatoria, redacción de las bases, actuación del tribunal...) debe ser buscar la máxima validez y la máxima fiabilidad. No existe proceso selectivo de mediana calidad si no se intenta garantizar una buena validez y una buena fiabilidad.
2. La calidad de las bases de la convocatoria es el factor más determinante de la calidad de todo el proceso selectivo y del resultado final.
3. Para conseguir la máxima validez del proceso selectivo deben definirse y acotarse con la máxima precisión posible las funciones básicas del puesto o puestos que se pretenden cubrir, todas y cada una de las que se consideran necesarias, y excluyendo las que no lo sean.
4. Para conseguir la máxima validez del proceso selectivo deben definirse y acotarse con la máxima precisión posible todas las competencias (capacidades, habilidades, conocimientos y aptitudes) necesarias para el buen desempeño de la plaza o plazas convocadas y nada más que las necesarias.
5. Para mejorar la fiabilidad, y salvo motivación expresa suficiente para supuestos muy específicos, deben evitarse todo tipo de pruebas que dependan de la suerte o del azar e intentar que en las pruebas se mida una muestra lo **más amplia y representativa posible de las competencias necesarias**.
6. En las pruebas debe intentarse medir y valorar todas las competencias (capacidades, habilidades, conocimientos y aptitudes) necesarias para el buen desempeño de la plaza o plazas convocadas, con el peso que se corresponda con su importancia.
7. Todas las determinaciones específicas de las bases de la convocatoria deben corresponderse y estar subordinadas a las funciones y las competencias (capacidades, habilidades, conocimientos y aptitudes) definidas previamente. En particular, el temario o programa, el tipo y número de pruebas y su peso relativo, y la valoración de méritos (si la hay) deben subordinarse y ser seleccionadas conforme a estas definiciones de partida.

Ejercicio 1.5.1. Proponga qué consecuencia de las anteriores debería eliminarse, cuál o cuáles habría que incorporar y sus razones. En caso de que no proponga eliminar o incorporar ninguna, indique las razones por las que están bien así (entre 75 y 100 palabras)

Ejercicio 1.5.2. Elabore una tabla comparativa entre, por un lado, cómo se hacen, cómo funcionan actualmente las pruebas selectivas y, por otro lado, cómo deberían funcionar. Utilice una tabla de tres columnas y 11 filas, una de ellas para el encabezado y 10 para los epígrafes, dimensiones o facetas seleccionadas para la comparación (entre 250 y 400 palabras)

PARTE II. APLICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS A LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE UN PROCESO SELECTIVO

En esta segunda parte vamos a ir exprimiendo las consecuencias con las que finalizamos la primera. Comenzaremos por la definición de los puestos de trabajo objeto de la convocatoria, tanto en el apartado de las funciones del puesto como de las competencias necesarias para desarrollarlo con solvencia, para seguir con los instrumentos que ayudan a medir correctamente esas competencias.

Entre los recursos existentes para la mejora de la calidad de la medición de las competencias buscadas trataremos las taxonomías, las tablas de especificaciones y las rúbricas. Seguiremos con las pruebas, sus tipos, siempre desde la óptica de su validez, para finalizar con los programas, la redacción y corrección de las pruebas y unas consideraciones sobre las notas, con especial énfasis en las notas de corte.

Aparte del valor intrínseco de los contenidos tratados en esta parte, están seleccionados y así se deben considerar como ejemplos de la potencia y capacidad que tienen las competencias adquiridas en la Parte I de fundamentos para abordar cualquier dimensión de los procesos selectivos. Por este motivo, algunos contenidos no se tratan expresamente y se incorporan directamente como ejercicios.

CAPÍTULO 2. LA DEFINICIÓN DE LOS PUESTOS DE TRABAJO

Como acabamos de ver, en las consecuencias, “2. La calidad de las bases de la convocatoria es el factor más determinante de la calidad de todo el proceso selectivo y del resultado final”. Por tanto, todos los esfuerzos para mejorar las bases tendrán como resultado la mejora de todo el proceso selectivo, además de simplificar y hacer menos conflictiva y polémica la posterior actuación del tribunal.

2.1 La definición de las funciones del puesto

Como buscamos un proceso selectivo de la máxima calidad, lo primero que tenemos que intentar es que la validez sea la máxima posible. Para este fin, “3. Para conseguir la máxima validez del proceso selectivo deben definirse y acotarse con la máxima precisión posible las funciones básicas del puesto o puestos que se pretenden cubrir, todas y cada una de las que se consideran necesarias, con exclusión de las que no se consideran necesarias”.

Por ejemplo, para plazas de auxiliar administrativo C2 de tipo general, una posible definición de sus funciones podría ser la siguiente:

Tabla 6. Funciones de la o el auxiliar administrativo

Los titulares de estas plazas desempeñarán los cometidos siguientes propios de su categoría:

- Realizar tareas de apoyo administrativo, con arreglo a las instrucciones recibidas o normas existentes con alternativas normalmente estandarizadas, como formalizar y cubrir documentos e impresos en base a modelos, o realizar/tramitar procedimientos administrativos básicamente reglados o simples.
- Archivar, registrar y catalogar expedientes o documentos de la dependencia.
- Atender e informar al público de forma personal, por correo ordinario o electrónico, y telefónicamente en las materias asignadas, de acuerdo con las instrucciones de su superior.
- Realizar tareas de tratamiento de información (transcribir escritos, dar formato a documentos, actualizar datos, realizar cálculos sencillos, etc.) de forma manual, mecánica o automática, mediante las máquinas y herramientas ofimáticas puestas a su disposición.
- Colaborar en el seguimiento de la tramitación administrativa de los expedientes de la unidad, incorporando los documentos recibidos correspondientes.
- Ordenar, numerar y encuadernar expedientes, formular índices, controlar y distribuir material.
- Realizar actividades de apoyo a puestos superiores (agenda, atención a visitas, teléfono etc.).

- Entregar certificaciones de actos administrativos y resoluciones de materias competencia de la unidad de adscripción.
- Contactar con otras áreas y particulares, mediante los medios de comunicación puestos a su disposición, en relación con las competencias de la unidad de adscripción para la obtención o intercambio de información.
- Realizar copias o fotocopias manejando máquinas sencillas de impresión, fotocopiado o similares.
- Subir expedientes a plataformas digitales y manejo elemental de esa plataforma.
- Efectuar cualquier otra tarea propia de su categoría que le sea encomendada y para la cual haya sido previamente instruido.

Las funciones deben definirse de la manera más explícita posible y con una de ellas de salvaguarda como la última en el ejemplo, para acoger posibles modificaciones o imprevistos.

Para definir las funciones del puesto o puestos para los que se convoca el proceso selectivo no se debe ser ni demasiado parco —lo recomendable es no bajar de desglosar 10 funciones—, ni demasiado prolijo, no se recomienda superar las 20 funciones o cometidos. En cualquier caso, es preferible centrarse en definir de manera completa y explícita las funciones del puesto que limitarse por números mínimos y máximos.

Veamos otro ejemplo:

b. Funciones del puesto

Las funciones del técnico especialista en procesos selectivos serán las siguientes:

1. Dirigir y coordinar el programa de “Actualización y mejora de los procesos selectivos del Ayuntamiento” bajo las directrices de la jefatura del servicio y de la dirección general del área.
2. Elaborar directrices y programas de formación para el funcionariado sobre las normas y reglas que se deben adoptar para la mejora de los procesos selectivos en todas sus fases: redacción de bases, recomendaciones para los tribunales, para la redacción de pruebas y para su corrección, y demás asuntos relacionados.
3. Buscar la información necesaria, definir y redactar las funciones de cada puesto de trabajo que se convoque.
4. Buscar la información necesaria, definir y redactar el perfil de competencias adecuado para los puestos de trabajo que se convoquen, es decir, los conocimientos, habilidades, aptitudes y capacidades que se consideran necesarios para el buen desempeño del puesto.

5. Definir las pruebas que se deben incluir en el proceso selectivo así como la justificación de su idoneidad para medir el perfil adecuado al puesto de trabajo.
6. Proponer de manera motivada el peso relativo de cada una de las pruebas que integren el proceso selectivo, así como los méritos que se valorarán y su peso relativo.
7. Elaborar tablas de especificaciones para cada proceso selectivo, así como su justificación.
8. Recoger la información necesaria y elaborar rúbricas holísticas o analíticas según el caso para la corrección y valoración de cada prueba de los procesos selectivos que las necesiten, en principio todas menos las pruebas de elección múltiple y las pruebas físicas.
9. Elaborar tablas de especificaciones para el proceso selectivo en su conjunto y para cada una de las pruebas, cuando sean necesarias.
10. Elaborar y redactar instrucciones, tanto genéricas como específicas, de cada proceso selectivo para los tribunales, así como las instrucciones verbales necesarias.
11. Dirigir y organizar el trabajo de las personas que estén asignadas en cada momento para el desarrollo del programa.
12. Ejercer cualquier otra función que colabore en la consecución de los objetivos del programa al que está inscrita la plaza.

Si la Relación de Puestos de Trabajo de la administración convocante tiene definidas las funciones de los puestos objeto de la convocatoria puede ser una base para la definición de las funciones que deben aparecer en las bases de la convocatoria e, incluso, en caso de estar bien definidas y redactadas, ser la única referencia para esta necesaria definición de funciones.

Ejercicio 2.1.1. Elabore y redacte las funciones de un puesto de trabajo de su elección (entre 200 y 300 palabras)

Observación: elija el puesto que más familiar le resulte. Se va a utilizar después varias veces y ya tendrá trabajo avanzado.

2.2 La definición del perfil de competencias

Siguiendo con las medidas para conseguir la máxima validez posible, en las consecuencias encontramos: “4. Para conseguir la máxima validez del proceso selectivo deben definirse y acotarse con la máxima precisión posible las competencias (capacidades, habilidades y conocimientos) necesarias para el buen desempeño de la plaza o plazas convocadas y nada más que las necesarias.”

Operativamente es la parte más decisiva de todo el proceso selectivo. Si definimos bien el perfil que buscamos de las personas aspirantes todo lo demás encajará con relativa facilidad. Y todo lo demás consiste en

el tipo de pruebas, los criterios de corrección, el temario o programa, qué méritos tener en cuenta y cuáles no, la ponderación de los méritos a tener en cuenta. Todo encajará y se volverá lógico y con motivación suficiente.

En primer lugar, no debemos olvidar que se trata de un puesto de trabajo en la Administración pública. Por tanto, el conocimiento de esta Administración siempre debe, salvo excepciones justificadas, entrar en el perfil de las personas aspirantes, al nivel que corresponda a las funciones del puesto de que se trate. Aparte de ser obligado por la normativa, resulta absolutamente lógico y razonable. Pero, insistimos, al nivel que se considere necesario para el puesto, huyendo de contenidos universales rutinarios, habitualmente de nivel alto, que, para muchos de los puestos, no aportan nada necesario para el perfil buscado.

Por otro lado, nunca debemos olvidar a la hora de definir los perfiles las facetas genéricas que necesita el puesto de trabajo: el respeto a los derechos básicos, la igualdad y no discriminación y las demás que se consideren necesarias. También tenemos que incorporar cuestiones que sean o tengan muchas posibilidades de ser necesarias para el desempeño del puesto, como las relativas al desarrollo de jefaturas, elaboración de bases de procesos selectivos, pertenencia a la tribunales de procesos selectivos, instrucción de expedientes disciplinarios, o similares, dependiendo de las funciones reales efectivas o previsibles del puesto convocado.

En las tablas 7 y 8 podemos ver dos ejemplos de definiciones de los perfiles de competencias para dos plazas bien diferentes, en el primer caso, personal de oficios, y en el segundo, técnico superior de procesos selectivos en la Administración.

Evidentemente, para poder pulirlas y hacerlas completas y adaptadas exactamente a los puestos deberíamos conocer en profundidad las características y funciones reales de esos puestos.

Aun así, pueden ser de mucha utilidad como ejemplos de cómo se debe confeccionar un perfil de competencias de un puesto de trabajo.

Tabla 7. Perfil de competencias de oficios

La persona que ocupe un puesto de sostenimiento y oficios varios deberá tener las siguientes competencias, capacidades, conocimientos, habilidades, y actitudes:

Competencias de base:

1. Capacidad para leer, comprender y asimilar las instrucciones de montaje, uso y sostenimiento y habilidad manual y mental para su correcta aplicación
2. Capacidad de entender y expresarse tanto de manera oral como escrito al nivel de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
3. Conocimientos básicos de procesamiento de textos (Word 2013) y capacidad para elaborar informes básicos, notas de trabajo, diarios y documentos similares
4. Capacidad para utilizar el razonamiento lógico y las herramientas aritméticas y geométricas de nivel elemental

5. Conocimientos fundamentales de prevención de riesgos laborales y capacidad para aplicar las medidas preventivas en la manipulación de cargas, medidas contra incendios y evacuación, señalización de seguridad y medidas en almacenamiento, electricidad, trabajos en altura y en la utilización de herramientas

6. Conocimiento básico de la Administración pública y de las leyes que la rigen

7. Conocimiento básico de la USC, de sus dependencias e instituciones y de sus órganos de gobierno, del convenio colectivo en lo relativo al personal de administración y servicios

Competencias transversales:

1. Conocimiento de los derechos y deberes lingüísticos y habilidad y actitud para aplicarlos en la práctica diaria
2. Conocimiento de las políticas públicas para la igualdad y habilidad y actitud para aplicarlos en la práctica diaria
3. Capacidad y habilidad para la atención al público y manejo de situaciones de tensión
4. Capacidad de trabajar en equipo y mantener relaciones correctas con los demás integrantes
5. Actitud favorable a la adquisición de nuevos aprendizajes
6. Habilidad y disposición para resolver de manera autónoma los trabajos que se le encarguen

Competencias técnicas y específicas:

1. Conocimientos básicos de carpintería y habilidad para la reparación de persianas, cerraduras y fallebas
2. Conocimientos elementales de la estructura de un edificio y capacidad para diagnosticar posibles problemas en cubiertas, desagües o de humedades y su conservación. Capacidad para inspeccionar los elementos estructurales
3. Conocimientos elementales sobre electricidad y sobre las instalaciones eléctricas. Habilidad para el cambio de interruptores y enchufes. Capacidad para inspeccionar la instalación eléctrica
4. Capacidad para identificar los riesgos asociados a la instalación eléctrica
5. Conocimientos básicos de fontanería y calefacción. Habilidad para la limpieza y las reparaciones básicas: llaves de paso, cisternas, sifones y botes sifónicos, control del funcionamiento de las bombas de calefacción, purga de radiadores

6. Conocimiento de los materiales utilizados en las instalaciones deportivas. Capacidad para realizar el sostenimiento de las zonas verdes en las instalaciones deportivas
7. Conocimiento del almacén y capacidad para su gestión
8. Conocimiento de las notificaciones administrativas, de los productos postales, franqueo. Localización de los centros y servicios de la USC
9. Conocimiento de las normas básicas de control frente al intrusismo y antiincendios y capacidad de aplicarlas
10. Conocimiento de los sistemas de información presenciales y electrónicos de la USC y capacidad de gestionar el control de acceso y a la atención al público

Tabla 8. Perfil de competencias de técnico de procesos selectivos

Las competencias (capacidades, conocimientos, habilidades) que se necesitan para el desempeño de esta plaza son las siguientes, divididas por áreas:

Competencias de base:

1. Competencia para utilizar los programas de procesamiento de textos, correos electrónicos, busca en la red, uso de la plataforma digital y otros instrumentos informáticos elementales a un nivel básico suficiente para garantizar la funcionalidad en su entorno de trabajo
2. Competencia lingüística oral y escrita al nivel y con la corrección exigida por el lenguaje administrativo
3. Competencia lingüística en inglés al nivel de traducir e interpretar correctamente textos relacionados con el objeto de su trabajo
4. Conocimiento básico de la Administración en general y, en particular, de la Administración local municipal, así como de los derechos y libertades fundamentales
5. Conocimiento de los derechos y deberes lingüísticos y de las políticas públicas para la igualdad y habilidad para aplicarlos en la práctica diaria

Competencias transversales:

6. Capacidad para el desempeño del liderazgo y conocimiento de su justificación teórica
7. Capacidad para la formación de grupos de trabajo para ejercer la jefatura del programa con el soporte teórico correspondiente
8. Actitud y disposición favorable a la adquisición de nuevos aprendizajes

9. Capacidad de trabajo en equipo y de tener una relación correcta con los demás integrantes del equipo
10. Disposición para realizar autónomamente las labores que tenga que desempeñar

Competencias técnicas:

11. Conocimiento básico de las normas vigentes sobre los procesos selectivos en la Administración, capacidad de aplicarlas y compatibilizarlas con los criterios científicos y técnicos
12. Capacidad para aplicar con solvencia las clasificaciones de los conocimientos, capacidades y habilidades y conocimiento del soporte teórico que las avalan
13. Conocimiento de las diferentes pruebas que se pueden utilizar en un proceso selectivo, capacidad de valorarlas y de seleccionar las más idóneas
14. Conocimiento de las características y propiedades de las pruebas de elección múltiple, de su redacción, aplicación y corrección y capacidad para aplicarlas en la práctica, así como de los índices y reglas para la valoración de ítems
15. Conocimiento de las características esenciales de los procesos selectivos, en especial validez y fiabilidad, y capacidad para aplicarlas en la práctica
16. Competencia para elaborar rúbricas de todo tipo para la corrección de las pruebas y capacidad de valorar las más adecuadas en cada situación particular
17. Competencia para elaborar tablas de especificaciones para los procesos selectivos y para cada una de las pruebas
18. Capacidad para elaborar y redactar las funciones de un puesto de trabajo y habilidad para recoger la información necesaria
19. Capacidad para elaborar y redactar las capacidades, conocimientos, habilidades y competencias precisas para un puesto de trabajo y habilidad para recoger la información necesaria para esa elaboración
20. Capacidad de motivar científicamente las opciones que sean seleccionadas para su incorporación en las bases de la convocatoria de un proceso selectivo, entre otras alternativas también posibles pero de menor calidad
21. Capacidad para redactar la parte específica de las bases de convocatoria de procesos selectivos en la Administración local

Es cierto que para determinados puestos de trabajo la distinción entre funciones y la descripción del perfil puede resultar algo confusa. De todas maneras, y a pesar de que a veces puede aparentar ser repetitivo, es preferible intentar siempre tratar por separado ambos aspectos. La razón fundamental para esta distinción viene originada porque lo que debemos tratar de medir en todo el proceso selectivo son precisamente las competencias (capacidades, habilidades, conocimientos y aptitudes) necesarias. Malamente se pueden medir si no las tenemos antes bien definidas, aunque sea de manera relativamente simple.

A la hora de definir y redactar las competencias siempre aparecen dudas sobre el tipo en el que situar algunas de ellas. En el ejemplo anterior, el “Conocimiento de las políticas públicas para la igualdad y habilidad y actitud para aplicarlos en la práctica diaria” podría incorporarse como competencia de base o transversal. Es un asunto que en el contexto de las bases de un proceso selectivo no tiene el más mínimo interés ni trascendencia; lo importante es que figuren en la relación todas las competencias que sean precisas y necesarias para el puesto de trabajo. El hecho de utilizar los tres tipos, de base, transversales y técnicas, tiene por único objetivo que no se “olviden” algunas de las competencias que deben estar por considerarlas “evidentes” o “obvias” y, en consecuencia, no se midan o valoren en el proceso selectivo.

Ejercicio 2.2.1. Elabore y redacte el perfil de competencias del puesto de trabajo elegido para la definición de funciones del ejercicio 2.1.1 (entre 400 y 500 palabras)

2.3 Método de definición del perfil y de las funciones

La elaboración de las funciones del puesto de trabajo y del “perfil” de competencias, es decir, de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para el desempeño de ese puesto, puede parecer una tarea muy difícil reservada a especialistas.

En la práctica, es una tarea bastante más sencilla de lo que pueda aparentar pero que debe ser sistemática, coherente y participativa.

Sistemática significa que hay que iniciar un proceso en el que no se puede pretender hacer todo a la vez y apresuradamente. Hay que comenzar intentando hacer bien esta labor para un puesto o puestos determinados, lograr que tengan una calidad aceptable, que sean omnicomprendivas, que recojan las funciones necesarias y nada más que éstas, el perfil de competencias necesarias y nada más que **éste**, y extender estos conocimientos a otros puestos. El trabajoso y difícil será el primero, después podremos utilizar el mismo sistema para los demás.

La coherencia se refiere al hecho de que las definiciones deben guardar proporcionalidad entre ellas y no salir cada una según el autor u opción adoptada. Deben tener todas un nivel de concreción o abstracción similares, unas definiciones del mismo tipo, y, incluso, una redacción del mismo tipo.

La participación es el instrumento fundamental para lograr que las definiciones sean de buena calidad. Consultar a quién actualmente desempeña esos puestos o tenga relación con ellos, debe hacerlo cualquier que tenga la responsabilidad de elaborar esas definiciones, sea un especialista o la persona de la administración que se encarga de redactar las bases de la convocatoria del proceso selectivo. Esta participación debería ser presencial, por lo menos al inicio. Mandar un cuestionario no parece buena opción mientras no haya práctica y conocimiento de hacerlas. La redacción final debe ser responsabilidad de quien está encargado de las bases.

CAPÍTULO 3. LAS DIMENSIONES A MEDIR EN EL PROCESO SELECTIVO

3.1 Introducción

Procurar medir y evaluar todo tipo de competencias (conocimientos, habilidades, capacidades y aptitudes) debería ser una preocupación latente o expresa de todo proceso selectivo. Como ejemplo usual, de poco sirve que las y los aspirantes tengan un enorme conocimiento memorístico si fallan a la hora de adquirir nuevos conocimientos, analizar situaciones complejas, tomar decisiones o ejecutar acciones.

Esta preocupación se ha acentuado en los últimos tiempos, pues las competencias memorísticas han perdido valor con las nuevas facilidades para consultar datos e información que proporcionan las nuevas tecnologías. Otro tipo de habilidades y competencias pasaron a ser mucho más importantes que la retención y el almacenamiento de información.

3.2 Competencias a medir y número de pruebas

Recordemos que lo que pretendemos medir son las competencias de las personas aspirantes y que estas competencias las clasificamos en tres tipos:

Competencias de base: algunos ejemplos de estas competencias son el conocimiento y dominio de la lengua o lenguas instrumentales de la Administración, el conocimiento de alguna lengua extranjera, competencias básicas en matemáticas o competencias básicas en el uso de las TIC. Se corresponde con la formación básica. En el caso de la Administración también es una competencia de base el conocimiento de ésta.

Competencias transversales: son todas aquellas aptitudes de tipo relacional y actitudinal que hacen que un trabajador o trabajadora desarrolle de forma eficaz su trabajo. Algunas competencias transversales son: trabajo en equipo, responsabilidad, iniciativa, autonomía, capacidad de relación interpersonal, actitud favorable a nuevos aprendizajes, etc.

Competencias técnicas o específicas: son específicas de una profesión, de un puesto de trabajo concreto y particular. Se corresponde con los perfiles profesionales de cada oficio o profesión, y de sus especialidades o subespecialidades. Mientras que las de base y las transversales pueden ser sustancialmente las mismas para profesiones muy diferentes, las técnicas varían completamente para cada profesión o especialidad. Véanse los ejemplos anteriores relativos a auxiliares administrativos y al personal de sostenimiento de la USC; poco o nada tienen que ver entre sí.

Sí pensamos en cuántas pruebas serían necesarias para poder medir todas y cada una de las competencias que sería interesante medir en cada uno de los tipos, podemos imaginarnos una cantidad muy elevada que, en la práctica, resultaría totalmente inmanejable.

Por lo tanto, tenemos que utilizar algunos criterios para reducir el número de pruebas sin que la calidad del proceso selectivo se resienta.

Primer criterio. Medir sólo las competencias que sean más importantes para el puesto de trabajo y no medir aquéllas que sean menos importantes o que se pueda suponer de modo razonable que han adquirido con solvencia en la formación exigida para las plazas convocadas.

Por ejemplo, para una plaza de ingeniería igual es redundante medir la competencia lingüística o de matemáticas básicas. O para otro tipo de plazas si lo que se necesitan son matemáticas a nivel de primaria, podemos dar esa competencia por adquirida si se ha superado la ESO.

Segundo criterio. Intentar diseñar pruebas que abarquen, que midan el mayor número de las competencias que queremos medir. “Matar varios pájaros de un sólo tiro”, aprovechar al máximo a la información que nos proporciona cada prueba.

Por ejemplo, si pretendemos medir el nivel de competencia en matemáticas, puede haber preguntas en el test, en caso de haberlo, en las que haya que mostrarlas. O si resulta importante la competencia en inglés técnico, poner algún ejercicio práctico en inglés o, incluso, parte de las preguntas tipo test, en caso de haberlo.

En consonancia con este segundo criterio, deben evitarse las pruebas muy especializadas, evitar aquellas que midan sólo una de las competencias buscadas.

Aplicando estos dos criterios nos debería quedar un número de pruebas razonable y operativo, entre dos y cuatro, máxime teniendo en cuenta que el primer ejercicio debería hacer una selección de manera que la superen un número de aspirantes manejable para las restantes pruebas, lo que las haría mucho más operativas.

Ejercicio 3.2.1. Sobre el perfil de competencias que ha definido en el ejercicio 2.2.1, diseñe un conjunto de entre dos y cuatro pruebas justificando las razones por las que evalúan todas las competencias del perfil. Si lo ve conveniente, modifique antes el perfil, pero sólo si entiende que hay competencias superfluas (entre 200 y 300 palabras)

Nota. Se trata sólo de definir las pruebas con una breve descripción, no de elaborarlas y redactarlas

3.3 Conocimiento, aplicación, dominio. ¿Algo más?

En algunas bases de oposición aparecen expresiones del tipo “medir el conocimiento y dominio de las materias incluidas en el temario”. O de este otro “capacidad de aplicar en la práctica los conocimientos teóricos”.

En principio, aunque con bastantes reservas, podrían ser criterios aceptables; los problemas serios surgen cuando la medición del “dominio” queda reducida a una prueba estrictamente memorística, o cuando “aplicar en la práctica” se pretende medir con ejercicios de corte totalmente académico.

¿De dónde surge el problema? Pues de una carencia de definición de lo que significa “conocimiento”, “dominio” y “aplicar en la práctica”.

Este problema de la terminología y su ambiguo significado, junto con el problema de identificar, definir y caracterizar los distintos niveles y dimensiones de las habilidades, capacidades y competencias humanas, está en el origen del surgimiento de las taxonomías hace más de medio siglo. Existe una amplia variedad de ellas, las más clásicas son la de Bloom, la de Guilford y la de Gagné.

Debe quedar claro que ninguna taxonomía puede sustituir a la reflexión y la preocupación por lograr que las pruebas selectivas midan realmente las competencias necesarias para el desempeño del puesto de trabajo.

Sin embargo, creemos de utilidad y vamos a utilizar una adaptación simplificada de la taxonomía de Bloom, modificada por Anderson y Krathwohl (en adelante B(AK)) con la finalidad de fijar terminología y así poder entendernos, de poder utilizar todas y todos los mismos términos, así como para que sirva de material que facilite la reflexión sobre los tipos de competencias (conocimientos, habilidades, capacidades y aptitudes) que pretendemos medir en una prueba selectiva.

Aunque la taxonomía B(AK) original utiliza seis niveles cognitivos, en la práctica para un proceso selectivo de la Administración estimamos que son excesivas. Con una simplificación de tres más un niveles cognitivos debería resultar suficiente. Es una taxonomía jerárquica, es decir, los niveles superiores suponen, necesitan de los inferiores. Quedaría del tipo siguiente del nivel más bajo al más alto:

(i) **Memorización (recordar):** capacidad de recordar fechas, datos, definiciones, conceptos, normas, reglas, procedimientos, fórmulas y similares.

(ii) **Dominio (comprender y aplicar):** capacidad de relacionar, discriminar, saber cuándo se tienen que aplicar y realizar una aplicación correcta de los conocimientos relacionados en el nivel anterior.

(iii) **Pensamiento superior (analizar y evaluar):** capacidad de extraer información de contextos complejos, discriminar la información identificando motivos o causas, compilar la información de diferentes modos, emitir juicios sobre validez de ideas, valorar hechos o calidad de una obra.

Y una cuarta:

(iv) **Creación (crear):** capacidad de generar, planificar y producir algo nuevo, diferente a lo ya existente y conocido por la persona. Combinar elementos en un patrón nuevo o proponer soluciones alternativas.

Esta cuarta debe tratarse aparte porque no va a ser necesaria en muchos de los procesos selectivos. Las demás siempre estarán presentes. Así quedaría el siguiente cuadro en el que se incorporan como orientaciones las acciones que podrían servir para medir los diferentes niveles cognitivos:

Tabla 9. Categorías cognitivas

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
MEMORIZACIÓN Recordar	Capacidad de recordar: fechas, datos, definiciones, conceptos, normas, reglas, procedimientos, fórmulas y similares	Reconocer Identificar Definir Recordar
DOMINIO Comprender y aplicar	En relación a fechas, datos, definiciones, conceptos, normas, reglas, procedimientos, fórmulas y similares Capacidad de: Relacionar entre sí, Discriminar entre ellos, Saber cuándo se tienen que aplicar Realizar una aplicación correcta	Interpretar Clasificar Resumir Comparar Explicar Ejecutar Resolver Calcular
PENSAMIENTO SUPERIOR Analizar y evaluar	Capacidad de: Extraer información de contextos complejos, discriminar la información identificando motivos o causas, compilar la información de diferentes modos, emitir juicios sobre validez de ideas, valorar hechos o la calidad de una obra	Diferenciar Organizar Categorizar Valorar Criticar Argumentar Predecir Probar
CREACIÓN Crear	Capacidad de: Generar, planificar y producir algo nuevo, diferente al ya existente y conocido por la persona. Combinar elementos en un patrón nuevo Proponer soluciones alternativas	Generar Planificar Producir Componer Diseñar Elaborar hipótesis

Con las definiciones recogidas en esta tabla ya estaría claro qué se pretende cuando se pide “medir el conocimiento y dominio de las materias incluidas en el temario”. Por un lado sabemos que se están midiendo niveles cognitivos de nivel bajo, excluyendo expresamente el pensamiento superior y, por supuesto, la creación. Por otro lado, cuando la medición que se hace en la prueba está totalmente cargada a la memorización, el resultado es que sólo medimos este nivel más bajo y elemental. Seguramente se finalizaría midiendo facetas o niveles bastante diferentes de los que se pretendía inicialmente con la convocatoria de la o las plazas.

Para hacerse una idea completa de la distorsión que estas prácticas suponen, recordemos el hecho de que esta taxonomía es jerárquica en el sentido de que los niveles inferiores son necesarios para llegar a los superiores, que se presupone que llegar a los niveles superiores implica manejar los inferiores, pero no al revés. Pueden manejarse muy bien los niveles inferiores y tener carencias muy graves en los superiores.

En caso de escoger sólo un nivel de la taxonomía para medir las competencias, este nivel tendría que ser el más elevado, nunca el inferior. Los niveles inferiores, por sí solos, no nos van a medir nada o casi nada de la competencia real de las y los aspirantes.

Esta afirmación resulta válida para todo tipo de competencias y para todo tipo de puestos de trabajo. Claro que las competencias en relación a una ley o a unos principios no van a ser las mismas para una o un auxiliar administrativo que para una o un técnico de administración general. Pero la solución no es medir el primer caso por memorización y el segundo por categorías superiores; la solución es definir bien las competencias en cada caso y medir en los dos casos todos los niveles y categorías, especialmente los superiores. Lo mismo con las matemáticas para un empleado de la brigada y un ingeniero, y podríamos seguir con ejemplos y más ejemplos.

Como recomendación simplificada, en un proceso selectivo cada una de las categorías debería tener un peso final aproximado de 1:2:3, es decir, 17 % la memorización, 33 % el dominio, y 50 % el pensamiento superior (y la creación, en caso de medirse).

En todo caso, el objetivo que pretendemos con la reflexión sobre las taxonomías consiste en sentar las nociones básicas para poder elaborar correctamente una tabla de especificaciones.

Ejercicio 3.3.1. Elabore y redacte una pregunta, supuesto o actividad que mida cada uno de los cuatro niveles cognitivos, sobre las competencias definidas en el ejercicio 2.2.1 (entre 150 y 400 palabras)

Ejercicio 3.3.2. ¿A qué categorías de la taxonomía B(AK) modificada se corresponde la “capacidad de decisión”?

- Memorización
- Dominio
- Pensamiento superior

Ejercicio 3.3.3. La aceptación de que la taxonomía B(AK) modificada sea jerárquica equivale a aceptar que el dominio de una categoría superior implica el dominio de todas las categorías que la preceden.

Si diésemos por bueno este principio de jerarquía, ¿cuál sería la principal consecuencia para una prueba selectiva?

- Deberíamos procurar poner todas las pruebas de pensamiento superior y creación para cubrir así todas las categorías
- Tendríamos que intentar poner pruebas de todas las categorías para cubrir todas las facetas posibles
- Para plazas de niveles superiores deberíamos optar por la opción a) y para las de inferiores por la opción b)

Ejercicio 3.3.4. El principio de jerarquía de la taxonomía B(AK) resulta bastante aceptado entre los investigadores. Sin embargo, aplicarlo coherentemente en una prueba selectiva puede resultar más difícil.

¿Qué razón sería la más precisa para estas dificultades?:

- a) Que el tribunal tendría que saber *a priori* qué habilidades convirtieron a los aspirantes en categorías bajas a base de estudio y preparación
- b) Que las categorías B(AK) están pensadas para el proceso de aprendizaje y no se adaptan bien a los objetivos de un proceso selectivo
- c) Que las categorías de memorización y dominio son relevantes en sí mismas y merecen medirse autónomamente con precisión

Ejercicio 3.3.5. Un tribunal propone como una de las partes del examen práctico de técnicos de Administración general dar copia de la redacción en vigor y la derogada de un artículo importante de una ley y, a continuación, una batería de 10 preguntas tipo test con cinco opciones de respuesta cada una, sobre los conceptos legales implicados en los artículos, el posible alcance de las variaciones existentes entre las dos redacciones, así como una valoración de las consecuencias de las modificaciones.

¿Qué resulta más apropiado para la solución dada por el tribunal?

- a) Es una buena solución si el tribunal es diverso, ya que en una prueba de ensayo iban a dar calificaciones dispares
- b) Es una buena solución si las preguntas están bien construidas y hay un número elevado de aspirantes
- c) Nunca es una buena solución, pues las pruebas prácticas deben medir cómo elaboran y/o redactan

Ejercicio 3.3.6. En relación a la prueba descrita en el ejercicio anterior,

¿Cuál de las siguientes aseveraciones resulta más adecuada?:

- a) Caería en la categoría de dominio pues mide la aplicación de los conocimientos de la aspirante
- b) Busca medir sobre todo las categorías de pensamiento superior (análisis y evaluación)
- c) Intenta medir todas las categorías, pues también puede medir el conocimiento de la ley en vigor

Ejercicio 3.3.7. Una de las pruebas de un proceso selectivo del grupo A consiste en facilitar a las y los aspirantes un texto, denso y de nivel alto, de alrededor de 3.000 palabras, relativo a contenidos relacionados con el temario, pero que no corresponda exactamente con ningún tema particular. Las personas aspirantes tienen que extraer las ideas más importantes y sintetizarlas en menos de 300 palabras, utilizando el mayor rigor científico. El tiempo máximo para completar la prueba serían dos horas.

¿Cuál de las siguientes reflexiones sería la más pertinente en relación a esta prueba?

- a) Resultaría adecuada si lo queremos medir es el pensamiento superior y la competencia en el manejo del lenguaje de alto nivel
- b) Para ser completa faltaría pedirle a las personas aspirantes una evaluación del texto con criterios internos y externos
- c) Sería mucho más importante exigir una toma de decisión sobre un supuesto conflictivo que fuese menos teórico

Ejercicio 3.3.8. En un examen para seleccionar policías se hace la siguiente pregunta:

Alertado por unos gritos cuando patrullaba a pie, llega el policía a un lugar en el que ve a una persona en el suelo, inmóvil, otra de pie gritando “al atracador” y una tercera persona corriendo alejándose del lugar en dirección contraria a una velocidad tal que el policía piensa que puede darle alcance con facilidad.

¿Qué procede hacer como primera medida en esta situación?

- a) Salir corriendo para perseguir y capturar al fugitivo
- b) Preguntarle al que grita para obtener información de lo ocurrido
- c) Interesarse y atender a la persona que está en el suelo

Entre las capacidades que pueden medirse con esta pregunta, ¿cuál es la de categoría más alta?:

- a) El dominio del amplio temario de la oposición
- b) La capacidad de análisis de situaciones complejas
- c) La competencia de tomar decisiones acertadas

Ejercicio 3.3.9. En una prueba selectiva para técnicos de la administración general se pone la siguiente pregunta:

Sobre un acto de una Administración recae una sentencia firme que lo anula por desviación de poder;

¿Qué tendría que hacer esa administración?

- Preguntar al tribunal sobre las medidas para la ejecución de la sentencia
- Retrotraer la situación al mismo estado existente antes del acto anulado
- Proceder a adoptar las medidas precisas para sustituir el acto anulado

¿Qué se pretendía medir con esta pregunta?

- El conocimiento preciso sobre acto nulo y anulable
- La comprensión de los conceptos de acto nulo y anulable
- El pensamiento superior en una situación de acto anulable

Ejercicio 3.3.10. Si no se tiene práctica y cuidado a hora de elaborar pruebas se tiende a hacer casi todas de la categoría memorización, con lo que no se cubren los procesos cognitivos de niveles superiores.

Sobre este hecho, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es la más correcta?:

- Las preguntas que solamente miden memorización deben evitarse pues sólo muestran capacidad memorística
- Este tipo de preguntas (las de memorización) no son malas, pero sí lo es su abuso y exclusividad
- Las preguntas verdaderamente interesantes son las que miden niveles cognitivos altos

Ejercicio 3.3.11. El nivel cognitivo que se mide con una pregunta o prueba no depende de la propia prueba, sino de los aprendizajes previos de las y los aspirantes.

Por ejemplo, si pedimos: “Escriba la fórmula de resolución de la ecuación de segundo grado completa”, ¿qué nivel cognitivo estaríamos midiendo?:

- Memorización si ya se le ha explicado y la ha estudiado
- Creación si no tiene conocimiento previo
- Tanto a) como b) son ciertas

3.4 Las tablas de especificaciones

La tabla de especificaciones (*blueprint*) es un instrumento útil que se debe elaborar antes de redactar cualquier tipo de pruebas, e incluso antes de la elección de las que se van a hacer.

La finalidad de estas tablas es ayudar a que las pruebas cubran las competencias (habilidades, conocimientos, capacidades, aptitudes e incluso actitudes) que realmente buscamos, y no la simple memorización o adaptación a las pruebas, u otras habilidades diferentes a las buscadas.

Las tablas de especificaciones consisten en una cuantificación de las facetas que queremos medir y qué peso relativo vamos a dar a cada una de ellas. Por tanto, estas tablas no son un cuadro arbitrario, sino que deben ser consecuencia de una motivación, de una argumentación. Esta necesaria motivación debe ser congruente con las funciones y con el perfil de competencias del puesto de trabajo.

Normalmente suelen formarse de una tabla de doble entrada, una para las áreas de conocimiento y otra para los tipos de conocimientos, como el siguiente ejemplo:

Tabla 10. Tabla de especificaciones para maestros composteros

Para la selección de maestros composteros las pruebas de selección tratarán de medir prioritariamente las competencias, habilidades, conocimientos y capacidades de compostaje y dentro de este ámbito, sobre todo los de niveles superiores, así como las bases científicas del compostaje, biología y química.

Dado el subgrupo C1 y el hecho de que son funcionarios interinos por programa, los conocimientos y dominio de la legislación general quedan reducidos al mínimo imprescindible. Además, dado que el test va a ser la prueba determinante con un peso del 90 % de la nota final, la mayor parte de las competencias buscadas van a medirse con él. Las demás competencias relacionales o transversales serán evaluadas con la entrevista personal, que ponderará el 10 %.

Respondiendo a estos criterios, la tabla de especificaciones para la determinación del peso relativo del test será la siguiente:

Nivel cognitivo Contenidos	Memorización	Dominio	Pensamiento superior	Total
Legislación	7	4	4	15
Biología	6	6	6	18
Química	5	8	7	20
Compostaje	5	12	30	47
Total	18	35	47	100

Debería elaborarse una tabla de especificaciones para todo tipo de procesos selectivos, independientemente de las pruebas que se utilicen, poniendo en cada cuadrícula el peso que queremos darle y hacer las pruebas con estos pesos. Para las pruebas tipo test de formato simple el peso se corresponde con el número de preguntas o ítems; para las demás será el peso de la cualificación en el resultado final.

Evidentemente, las tablas de especificaciones no tienen por qué elaborarse con este tipo de clasificaciones. Pueden utilizarse otras, pero a condición de que determinen, clasifiquen y ponderen adecuadamente las competencias, conocimientos, capacidades y habilidades que se pretenden medir.

Veamos otro ejemplo:

Tabla 11. Especificaciones para técnico en procesos selectivos. Interinidad por programa

Se determinan, con carácter aproximado, los pesos relativos de cada categoría cognoscitiva en el conjunto de pruebas en la siguiente tabla de especificaciones, en porcentajes de la nota total conjunta del primero y del segundo ejercicio:

Competencias	Nivel	Memorización	Dominio	Pensamiento superior	Creación	Total
De base:		5	15			12
Transversales:		4	23			
Técnicas:			7	25	19	60
Total		9	45	25	19	100

Teniendo en cuenta que las competencias de nivel básico tienen el carácter de condiciones mínimas funcionales para el desempeño del puesto, y, por tanto, serán eliminatorias las pruebas o parte de las pruebas que las midan, tal como se recoge en las bases de la convocatoria.

Ejercicio 3.4.1. Elabore y redacte una tabla de especificación para las pruebas selectivas del puesto de trabajo para el cual se definió el perfil de competencias en el ejercicio 2.2.1. (entre 80 y 200 palabras)

Ejercicio 3.4.2. Las tablas de especificaciones son un instrumento útil, pero sólo un instrumento, para conseguir unas finalidades, unos objetivos, que son las guías que deben regir su elaboración.

¿Cuál es el más importante de los siguientes objetivos?

- Conseguir unas pruebas completas y equilibradas
- Medir todo tipo de conocimientos y habilidades
- Conseguir unas pruebas de la mayor validez posible

Ejercicio 3.4.3. En cuanto al número y detalle de las categorías de contenidos que se pongan en una tabla de especificaciones, hay prácticas y criterios contrapuestos. Sin embargo, ¿Cuál deberíamos escoger como el mejor?:

- Desglosar y detallar al máximo los contenidos aunque resulte una tabla larga y prolija
- Escoger un número reducido de categorías en las que se recogen las grandes áreas temáticas
- No superar el tope máximo de cinco categorías, pues cantidades más elevadas son inmanejables

3.5 Las rúbricas

Una **rúbrica** es un protocolo de evaluación que identifica las competencias, los conocimientos, las habilidades, las capacidades, y las aptitudes que se pretenden evaluar. Cada una de ellas se asocia o desglosa en una serie de criterios sometidos a una graduación que permite comprobar su nivel. Se trata de una técnica de evaluación útil cuando se tienen que evaluar ejercicios complejos. Sería el equivalente a la plantilla de corrección de las pruebas tipo test para otro tipo de pruebas de corrección más compleja.

A semejanza de los pliegos de contratación de obras y servicios en los que se incorporan y hacen públicos los criterios y normas de valoración de las ofertas presentadas, las rúbricas, que son el equivalente a estos criterios, deben figurar en las bases de la convocatoria. En cuanto a los porcentajes que deben fijarse de criterios “objetivos” de cuantificación directa y de criterios “genéricos” a valorar discrecionalmente por el tribunal dependerá del tipo de plazas, sus funciones y las competencias buscadas.

Debe intentarse aumentar al máximo el peso de los criterios objetivos. Siempre que haya la posibilidad de medir una competencia con parámetros objetivos debe hacerse. Por ejemplo, si la prueba consiste en colocar ladrillo para levantar una pared, deben fijarse valoraciones cuantificadas para las subcompetencias necesarias (medidas de seguridad e higiene en el trabajo, textura del mortero, tiempo empleado, regularidad de la colocación, resistencia de la pared y otros, si se consideran necesarios) y nunca una genérica “valoración de la habilidad para realizar las tareas propuestas por el tribunal”.

Un supuesto ideal sería que el 100 % de las competencias a medir se haya hecho por criterios objetivos cuantificables. Para cierto tipo de competencias no es posible, ni tan siquiera conveniente; por eso deben dejarse al “criterio científico” del tribunal, pero deben ser las menos posibles y siempre con criterios cualitativos prefijados en las bases.

Podemos distinguir dos tipos básicos de rúbricas, aunque existe un continuo de posibilidades entre un extremo y otro: las rúbricas analíticas y las rúbricas holísticas o globales.

Las rúbricas analíticas desglosan una actividad en varios indicadores y describen los criterios observables para cada nivel de ejecución (con una asignación de puntuaciones, restas por fallos, sumas por aciertos, etc.; también podrían ser más cualitativas aunque no es el más frecuente); se utiliza cuando se trata de hacer un análisis detallado de cada una de las subcompetencias asociadas a la actividad

En las rúbricas holísticas o globales se considera la tarea como un todo en el que las deficiencias puntuales no afectan a lo global. En ella se describen únicamente los criterios observables para cada nivel de ejecución (de deficiente a excelente, o escala similar).

En las rúbricas holísticas se realiza un análisis de conjunto por parte del evaluador, sin juzgar cada componente o aspecto parcial de forma separada. En el caso de las rúbricas analíticas se valoran separadamente las diferentes partes del proceso y la calificación final es suma de la calificación asignada a cada parte o aspecto.

Las rúbricas holísticas se emplean cuando los errores o deficiencias en alguna parte concreta son menos significativas que el resultado del conjunto. No tienen alternativa cuando pretendemos medir capacidades de nivel alto (recordemos: análisis, síntesis y evaluación, competencias y habilidades complejas) cuando se valora más el proceso que el resultado y cuando se quiere evaluar la creatividad en la búsqueda de soluciones.

Las rúbricas analíticas son un intermedio entre la plantilla de corrección de una prueba tipo test y las rúbricas holísticas. Son las más idóneas cuando los ejercicios o pruebas tratan de medir capacidades de nivel más bajo y cuando sea oportuno “objetivar” el valor de cada uno de los aspectos o subcompetencias.

Las rúbricas de valoración y corrección de las pruebas de un proceso selectivo, por lo menos una versión general pero suficientemente aclaratoria, deben figurar en las bases de la convocatoria.

Un ejemplo de rúbrica holística se encuentra en la tabla 12 y uno de rúbrica analítica en la tabla 13.

Tabla 12. Rúbrica holística de acceso a la judicatura

6. Para la evaluación de los ejercicios segundo y tercero el Tribunal comprobará que la persona aspirante:

- a) Demuestra una preparación técnico-jurídica suficiente, concretada en el conocimiento de la norma jurídica, los conceptos e instituciones relacionados en el temario y las teorías doctrinales y jurisprudenciales sobre éstos
- b) Analiza con corrección los problemas que plantean
- c) Obtiene conclusiones generales a partir de sus diferentes elementos
- d) Relaciona adecuadamente cada instrumento expuesto con otros puntos del programa
- e) Expone los temas con coherencia, claridad, orden y fluidez
- f) Emplea con propiedad y corrección jurídica términos y expresiones
- g) Dedicar el tiempo adecuado a cada institución

A estos efectos, cada miembro presente del Tribunal completará el instrumento de evaluación que se acompaña a continuación, que se incorporará al final de la sesión al acta correspondiente

1. COMPETENCIAS TÉCNICAS Y ANALÍTICAS (FONDO): El aspirante demuestra una preparación técnica jurídica suficiente concretada en el conocimiento de la norma jurídica, los conceptos e instituciones y las teorías doctrinales y jurisprudenciales sobre los mismos, analiza con corrección los problemas que plantean y obtiene conclusiones generales a partir de sus diferentes elementos, relacionando adecuadamente cada instituto expuesto con otros puntos del programa.

INDICADORES

1	Conoce la norma jurídica de forma:	Suficiente	A	B	C	D	Insuficiente
2	Define los conceptos e institutos jurídicos de manera:	Correcta	A	B	C	D	Errónea
3	Demuestra un razonamiento analítico y sintético de los problemas que se plantean:	Suficiente	A	B	C	D	Insuficiente
4	Conoce las distintas teorías doctrinales y precisiones jurisprudenciales:	Suficiente	A	B	C	D	Insuficiente
5	Conoce las últimas reformas legales:	Suficiente	A	B	C	D	Insuficiente
6	Relaciona la materia expuesta con otros puntos del temario	Suficiente y adecuada	A	B	C	D	Insuficiente / inadecuada

2. COMPETENCIAS RELACIONALES (FORMA): El aspirante expone los temas con coherencia, claridad, orden y fluidez, dedicando el tiempo necesario a cada institución y empleando con propiedad y corrección jurídica términos y expresiones.

INDICADORES

1	La exposición es:	Ordenada y sistemática	A	B	C	D	Desordenada e incompleta
		Fluida	A	B	C	D	Entrecortada
		Coherente	A	B	C	D	Incoherente
		Clara	A	B	C	D	Oscura
2	Los términos y expresiones empleados son:	Correctos y precisos jurídicamente	A	B	C	D	Coloquiales e imprecisos
		Empleados con propiedad	A	B	C	D	Impropios y confusos
3	En la exposición de cada tema y epígrafe, en relación a su importancia y dificultad, el tiempo empleado ha sido:	Adecuado y equilibrado	A	B	C	D	Inadecuado

ie: BOE-A-2019-10066
 verificable en <http://www.boe.es>

Tabla 13. Rúbrica analítica de las pruebas sobre el conocimiento del idioma gallego

ASPECTOS A CALIFICAR	FORMA DE CALIFICAR	PUNTUACIÓN
Extensión	Entre 280 y 320 palabras no se descuenta nada 150 palabras o menos, la nota total del ejercicio será 0 De 151 a 170, se calificará con 0 puntos el apartado de construcción textual De 171 a 280 palabras se restarán 0,5 puntos en el apartado de adecuación A partir de 321 palabras se restarán 0,25 puntos en el apartado de adecuación Sólo se corrige hasta 320 palabras	
Vocabulario	Por cada error de vocabulario en: ortografía y uso de mayúsculas, castellanismos, dialectalismo, <i>hiperenxebrismos</i> , palabras inexistentes, se restarán 0,4 Por cada acento se restarán 0,2	3 puntos menos las restas por errores
Gramática	Por el uso de tiempos compuestos se restarán 0,8 Por mala utilización de perífrasis verbales, por el uso y colocación incorrectos de los pronombres átonos y por la mala utilización de los tiempos verbales se restarán 0,6 por cada error	5 puntos menos las restas por errores
Calidad de la composición	Estructura y construcción textual Estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión final. Coherencia, estructura de las oraciones Claridad en la exposición y fluidez Riqueza expresiva y lingüística Variedad en el empleo de nexos entre oraciones	Adecuación: 0,75 Estructura: 0,75 Gramática: 0,25 Vocabulario: 0,25 <u>Total: 2 puntos</u>

Nota. Los dos ejemplos están sacados de bases de convocatorias de procesos selectivos en la Administración. Son de los pocos que se pueden encontrar en bases de convocatoria y no se hab escogido por su calidad, no especialmente alta en ninguno de los dos casos, sino precisamente por ser de las pocas que están publicadas en bases.

Ejercicio 3.5.1. Elabore y redacte una rúbrica para alguno de los ejercicios, que no sea una tipo test, de los que tiene definidos en el ejercicio 3.2.1, justificando las razones por las que opta por una de tipo holístico o una de tipo analítico (entre 150 y 300 palabras)

CAPÍTULO 4. LAS PRUEBAS Y LOS MÉRITOS

4.1 Marco legal

A día de hoy, junio de 2020, podemos decir que no existe prácticamente ninguna limitación normativa sobre el tipo y las características de las pruebas que se pueden utilizar en un proceso selectivo en la Administración, excepto para cuerpos y categorías muy determinadas, como puede ser la policía o los bomberos.

Para la inmensa mayoría de los cuerpos y escalas la libertad es amplísima y, en la práctica, encontramos una amplia variedad de selecciones de pruebas y variadas características dentro de ellas. Para el mismo tipo de personal a seleccionar, en unos se usan test y en otros no. En unos casos hay pruebas que se pueden asimilar a “muestras” de trabajo y en otras prácticos genéricos sin ninguna relación con el puesto de trabajo. En unos casos hay prácticos y en otros no. En unos casos hay teóricos y en otros no. En unos casos el test se valora como los demás ejercicios y en otros solo se utiliza para conseguir un número manejable de aspirantes sin contar después su puntuación. En unos casos los ejercicios que tratan de medir la competencia lingüística se limitan a una traducción, en otros a una redacción y en otros a ejercicios de comprensión y expresión tanto oral como escrita. Insistimos, en situaciones semejantes las soluciones son de lo más variadas.

La jurisprudencia existente al respecto podría resumirse en lo siguiente:

1. Todas las actuaciones deben ceñirse a las bases de la convocatoria.
2. El proceso selectivo no puede discriminar a nadie por motivos religiosos, de género, origen, color, capacidades diversas, edad ni ningún otro motivo. Por ejemplo, puede presentarse una persona que se vaya a jubilar inmediatamente, salvo para policías y otros cuerpos.
3. Está permitida, siempre que se contemple en las bases, la fijación de notas de corte diferentes al 5 en cualquiera de las pruebas, con la condición de que se fije esa nota o puntuación de corte antes de conocer la identidad de las personas aspirantes y sus notas respectivas.
4. Los tribunales de justicia, salvo errores obvios y evidentes, respetan el “criterio científico” de los componentes del tribunal del proceso selectivo, tanto para redactar las pruebas como para su corrección y valoración.

Es decir, salvo violación de las bases, trato discriminatorio o errores claros y manifiestos, los tribunales de los procesos selectivos tienen todas las facultades para aplicar su criterio científico a la hora de poner las pruebas y de su corrección.

4.2 Tipos de pruebas

Así pues, no tenemos ninguna limitación normativa a la hora de escoger qué pruebas, sus características, los criterios de valoración así como su peso en el resultado final. Como tampoco tenemos esas limitaciones para escoger qué méritos valorar y con qué peso. Salvo las excepciones, como la policía o bomberos, a las que no vamos a dedicar esfuerzos, pues, como todo está determinado, lo único que queda es hacerlo lo mejor posible. En todo caso, la calidad de las bases fijadas para esos cuerpos no es precisamente ningún ejemplo a seguir.

Para la inmensa mayoría de los restantes procesos selectivos existe la posibilidad de escoger las pruebas y los méritos. Queda a criterio de quien redacte y apruebe las bases de las convocatorias respectivas. El criterio que se debe utilizar para esta elección es el de la calidad, de que sean las pruebas y los méritos (en caso de haberlos) que den la mayor calidad al proceso selectivo.

La calidad del proceso selectivo viene dada, en primer lugar, por la validez, y, en segundo lugar, por la fiabilidad. En la tabla 14 vemos un ejemplo en el que se valora la validez de los grandes tipos de pruebas y de métodos de evaluación:

Tabla 14. Validez de los diversos instrumentos de selección

Predictor o medio de predicción	Validez
Habilidad cognoscitiva y especial aptitud	Moderada-alta
Personalidad	Baja
Interés	Baja
Habilidad física específica	Moderada-alta
Entrevistas	Variable según tipo y cualificación
Muestras del trabajo	Alta
Antigüedad	Baja
Evaluaciones de las y los compañeros de trabajo	Alta
Desempeño académico	Baja

Las pruebas de desempeño real (muestras de trabajo, evaluación de las y los compañeros...) ocupan el primer lugar en cuanto a su capacidad de predicción, en cuanto a su validez. Las evaluaciones indirectas, como las pruebas psicológicas o el desempeño académico, ocupan un lugar más bajo.

Si seguimos esta tabla, o cualquier otra similar, ya tenemos una buena guía para orientarnos en la selección de las pruebas a incluir en el proceso selectivo, su valoración y su peso relativo. Lo mismo para los méritos, en caso de haberlos.

Para la fiabilidad remitimos a las recomendaciones hechas con anterioridad, que, recordamos, consisten en comprobar el mayor número de facetas y en evitar cualquier situación en la que la suerte pueda tener incidencia.

Esta tabla, u otra similar construida sobre hechos trazables y evaluables, resulta de suma importancia. De entrada ya nos confirma lo que todos podemos sospechar con fundamento en base a los ejemplos que vemos de manera cotidiana: que el desempeño académico, la antigüedad, el interés y la personalidad, medidos cada uno de ellos con los instrumentos estándar, deberían desterrarse de los procesos selectivos de la Administración.

De manera paradójica, los instrumentos de medida y valoración de las personas aspirantes que se utilizan habitualmente son mayoritariamente la antigüedad y el desempeño académico (las pruebas selectivas habituales no son otra cosa que medidas de desempeño académico). De manera menos frecuente en algunos casos se usan medidas de personalidad y pruebas físicas genéricas. Todas ellas con una característica común: tener una validez baja, una calidad pésima como predictores del futuro laboral.

Las razones son evidentes: ese tipo de pruebas y valoraciones, en todo caso y siendo generosos, podrían medir la cualificación, pero para nada miden las competencias necesarias para el desempeño del puesto de trabajo.

De la tabla también se deduce que una de las pruebas o medidas de mayor calidad es la evaluación de las personas que comparten trabajo. Este tipo de evaluación merecería un tratamiento aparte, sobre todo para la promoción interna, tanto por sus buenas posibilidades como por las dificultades y peligros que puedan llevar asociadas. En todo caso, las experiencias y la investigación al respecto no permiten albergar grandes esperanzas en este tipo de evaluación. Piénsese, por ejemplo, en las tan traídas y llevadas prácticas o período de prácticas; en la realidad de la Administración casi nunca funcionan como una evaluación real sino como un trámite. La razón resulta evidente, las personas que comparten trabajo no quieren cumplir la función evaluadora de la persona en prácticas.

Centrémonos pues en las pruebas de entrada. No deberían existir dudas; dado que evaluación de las personas que comparten trabajo no estaría disponible de ninguna forma objetivable para personas de nuevo acceso, las pruebas de mejor calidad, las de mayor validez que tenemos a disposición son las muestras de trabajo. La razón también resulta bastante clara. Las otras pruebas no miden, no están dirigidas a medir las competencias del puesto de trabajo; como mucho puede concedérsele que midan la cualificación. Y como sabemos, la cualificación es condición necesaria pero en absoluto suficiente para la competencia.

Somos conscientes de que existe una corriente, e incluso una cierta presión, que propugna la introducción de pruebas psicométricas, estandarizadas o no, para evaluar el perfil de las personas aspirantes en inteligencia general, aptitudes específicas y, incluso, actitudes, cuando no personalidad.

Salvo para ciertos puestos con características muy especiales, sus ventajas entendemos que no compensan los problemas que generan. La pretensión de científicidad y objetividad que se le suponen a ese tipo de pruebas (discutible, por otra parte), puede resultar atractiva para los tribunales, que cada vez están más preocupados por sacarse de encima la “patata caliente” de calificar a las personas aspirantes, con las presiones y conflictividad que lleva aparejada esa función evaluadora. Pero la solución no puede consistir en renunciar a las funciones del tribunal de personas funcionarias y delegarla en personas expertas ajenas al tribunal e incluso a la función pública. Las personas expertas sirven para asesorar al tribunal, pero la capacidad de decisión última debe ser de éste; no obstante, en este tipo de pruebas, lo pretendamos o no, las personas expertas tienen el control total del proceso de evaluación sustituyendo abiertamente al tribunal.

Tampoco se deberían hacer públicas algunas o todas las pruebas, buena parte de ellas bajo secreto profesional, ni, por tanto, la justificación de las calificaciones otorgadas. Las personas aspirantes suenen tener una opinión muy negativa de esas pruebas psicométricas, las ven como una intromisión en su intimidad con poca o ninguna relación con su posible futuro trabajo. Además, ya sería el colmo que, con la pretensión de objetividad y científicidad, se haya abierto la puerta a dar ventajas evidentes a aquellas

personas aspirantes que puedan tener acceso a conocer y practicar con este tipo de pruebas (al fin y al cabo tampoco existen tantas de mediana calidad ni el secreto profesional se cumple con tanto celo) en detrimento de las que no tuvieron ese acceso. Por no contemplar la posibilidad real de que ciertas academias sí las consiguiesen y las personas aspirantes dedicasen parte de sus esfuerzos a prepararla para pervertir la función y la finalidad de estas pruebas, en detrimento de la adquisición de las competencias necesarias para el puesto de trabajo.

Por último, con la utilización de las pruebas psicométricas no resulta nada fácil ni claro evitar los problemas éticos y normativos que pueden crear. Aparte de la posible intromisión en la intimidad de las personas, y de la difícil justificación del precepto de ajustar a las pruebas a las funciones del puesto de trabajo, tendríamos una aparente contradicción con el principio de integración laboral de las personas con diversidad funcional.

Así pues, todos los esfuerzos que hagamos para utilizar “muestras de trabajo”, es decir, casos reales, actividades reales, comportamientos reales en el puesto de trabajo o, por lo menos, aproximaciones verosímiles a situaciones reales, redundarán en una mejor calidad y una menor conflictividad del proceso selectivo.

Veamos algunos ejemplos:

Tabla 15. Competencias y muestras de trabajo

a) ¿Pretendemos que resuelva expedientes?	a) Pues póngase a las personas aspirantes ante un expediente real para comprobar y medir cómo lo resuelven
b) ¿Pretendemos que actúe según determinado protocolo en un contexto determinado?	b) Pues póngase a las personas aspirantes ante la situación y el contexto para comprobar y medir como actúan
c) ¿Pretendemos que pode bien los árboles?	c) Pues póngase las personas aspirantes a podar árboles para comprobar y medir su pericia
d) ¿Pretendemos que utilice la plataforma digital para la tramitación de los expedientes?	d) Pues póngase a las personas aspirantes a tramitar un expediente en la plataforma digital para comprobar y medir su desempeño

Con las muestras de trabajo o aproximaciones verosímiles nos encontramos con la misma dificultad que con las pruebas prácticas clásicas de corte académico, que suelen consumir mucho tiempo. No en todos los casos, pero en buena parte de ellos es así. Está presente el riesgo de que, por economía de tiempo, la prueba o pruebas de muestras de trabajo se centren en una muestra muy reducida, incluso en una sola y, con esto, la fiabilidad pueda resentirse. La dificultad no está en encontrar muestras de trabajo, sino en encontrar y poner en las pruebas muestras de trabajo variadas y que cubran un abanico suficiente para garantizar una buena fiabilidad.

Recordemos: “que en este tipo de estrategia, las competencias precisas para el puesto de trabajo se refleja claramente en el proceso de selección”. El proceso de selección se relaciona con el trabajo.

El posible sesgo de este método tiene origen en que se tiende a examinar a las personas aspirantes en las áreas fáciles de medir. El método, potencialmente el mejor, puede acabar siendo ineficaz cuando no se comprueban todas las competencias (conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes) esenciales para el desarrollo de las tareas del puesto de trabajo.”

Nos quedaría por comentar la entrevista. Puede ser un instrumento valioso de medida de las competencias, o de algunas de las competencias de tipo transversal. Pero con la cautela de que no es una herramienta sencilla de manejar. En caso de utilizarla debe ser muy estructurada, con unas preguntas bien definidas; además debería tener bien determinadas las facetas que se pretenden medir y recogidas en una rúbrica cuidadosamente elaborada.

Ejercicio 4.2.1. Elabore y redacte cuatro preguntas, supuestos o actividades para alguna de las pruebas de un proceso selectivo que se correspondan con “muestras de trabajo” (entre 200 y 400 palabras)

Ejercicio 4.2.2. Elabore y redacte una valoración de méritos para el puesto definido en el ejercicio 2.2.1, suponiendo que es un concurso-oposición y los méritos puntúan 20 sobre 100. Justifique previamente las razones de la inclusión/exclusión y la ponderación (entre 200 y 400 palabras)

Ejercicio 4.2.3. Suponiendo que las pruebas son “muestras de trabajo”, ¿cuál sería la afirmación más acomodada en relación su duración?

a) En un examen o prueba las personas aspirantes están sometidas a una tensión elevada, por lo que se debería dar tiempo suficiente pero que no había superado las tres horas

b) Para reproducir las condiciones de trabajo deberían diseñarse las pruebas de manera que tengan que estar resolviéndolas durante el tiempo aproximado de una jornada laboral

c) Centrar la atención en redactar las pruebas de máxima validez posible midiendo todas las competencias necesarias. El tiempo que lleve ejecutar esas pruebas es secundario

4.3 La versatilidad de los contenidos

Entendemos por contenidos los conocimientos existentes sobre un asunto o materia. Habitualmente en los procesos selectivos estos contenidos están determinados por los temas o el temario que se incluyen como anexo a las bases de la convocatoria.

Los contenidos son importantes pues determinan los ámbitos del conocimiento, del saber, que se suponen precisos y necesarios para una buena formación de los aspirantes.

El problema nunca viene de los contenidos en sí, sino del uso que se hace de ellos.

En primer lugar, se usa y se abusa de los contenidos de la ciencia y de la técnica de una manera muy reduccionista, limitados a su conocimiento memorístico. Examinar de uno o de varios temas, sea de forma oral o escrita, no deja de ser un ejercicio fundamentalmente de memoria. Lo mismo sucede con las pruebas tipo test cuando sólo se preguntan datos, cifras o hechos, es decir, cuando no se entra a medir y valorar competencias (conocimientos, habilidades o capacidades) de órdenes diferentes al meramente memorístico.

En segundo lugar, e incluso suponiendo que se miden bien los conocimientos y no solamente la capacidad memorística, existe un problema de igual o mayor gravedad. Los contenidos se utilizan como un fin en sí mismo, cuando no deberían ser más que un medio para medir las competencias (habilidades, conocimientos, capacidades y aptitudes) necesarias para el posterior desempeño del puesto de trabajo.

En otras palabras, en las habituales pruebas de los procesos selectivos, tanto en los prácticos como en los teóricos, parece que se pretende medir más el desempeño académico de las personas aspirantes que su capacidad para desempeñar el puesto de trabajo. Y acabamos de ver que el desempeño académico es un mal predictor; tiene una validez baja.

La alternativa es definir y utilizar los contenidos necesarios, sea en forma de temario, programa, áreas de conocimiento o, aún mejor, áreas funcionales relacionadas con las funciones y perfil de competencias de la plaza convocada, y utilizar estos contenidos exactamente para los fines que pretendemos, que en la Administración nunca o casi nunca serán los propios contenidos en sí mismos, sino que éstos serán un medio para demostrar las competencias buscadas.

En este contexto de las pruebas selectivas en la Administración los contenidos son versátiles, pueden cumplir varias funciones, pueden ser utilizados para conseguir varios fines. Nunca o casi nunca son un fin en sí mismos.

Existió y aún existe una corriente de pensamiento que llega a defender que los contenidos son indiferentes, lo que se denomina indiferencia de los contenidos; es decir, daría igual los contenidos que se utilicen, lo importante es que sirvan para la capacitación en las competencias que buscamos. Sin caer en este límite en el que se anula todo el valor intrínseco de los contenidos, lo que sí es casi universalmente aceptado es que los contenidos no deben tener la rigidez que se le ha dado tradicionalmente y que hay que utilizar su versatilidad.

Analizamos la versatilidad de los contenidos con un ejemplo. Supongamos el contenido, aparentemente extraño y ajeno a las oposiciones, recogido en el siguiente texto y gráfico:

Tabla 16. Reducir el ruido de la vivienda con los vidrios de las ventanas y ventanales

Un nivel de ruido confortable dentro de la casa tiene que estar en los 35 dB durante el día y los 30 dB por la noche. Para lograrlo, reemplaza la luna interior de la cámara por un vidrio laminado, que consiste en dos hojas pegadas y unidas por una lámina de plástico o PVB (butiral de polivinilo). Se comercializa bajo diferentes denominaciones, como por ejemplo SGG STADIP SILENCE. Liliana Millán-Arquitecta



Además, al tener ventanas de vidrio laminado refuerzas también la seguridad de la casa. Para este tipo de combinaciones se recomiendan cámaras de separación de entre 12 y 16 mm para aprovechar al máximo el aislamiento térmico. Por otro lado, ten en cuenta que el máximo aislamiento térmico se consigue con una cámara de 16 mm de separación, pero no más, porque empezarían a darse fenómenos de convección que actuarían a la inversa de lo que se quiere conseguir.

Un vidrio laminado se forma con dos hojas unidas por un film de butiral de polivinilo. Cuando se rompe permite mantener los pedazos adheridos a la capa, lo que reduce los riesgos de accidente.

Para aumentar el aislamiento térmico, también se puede incorporar en la cara interior del vidrio exterior una capa de aislamiento térmico reforzado (ATR).

Pues bien, este contenido puede utilizarse, puede tener como finalidad una gran variedad de competencias a comprobar y medir. Entre ellas:

1. Para medir conocimientos, habilidades y capacidades lingüísticas: traducirlo, redactarlo con una estructura y con unas palabras diferentes, corregir posibles errores, etc.
2. Para medir la capacidad de extraer información de textos y gráficos: hacer una serie de preguntas, clásicas o tipo test, sobre el contenido con el documento delante. Si además se quiere medir la capacidad retentiva o memorística, hacer las preguntas después de darle un tiempo para estudiar el documento y retirarlo.
3. Para medir los conocimientos sobre aislamiento acústico en las edificaciones: que explique en redacción abierta o con pruebas de elección múltiple las razones científicas y técnicas de los hechos descritos en el texto y en el gráfico.
4. Para medir la capacidad de análisis, síntesis y evaluación: que valore todas y cada una de las afirmaciones del documento, las razones por las que son válidas o las razones por las que son discutibles y, en ese caso, cuáles son las alternativas o las soluciones correctas.

Se podrían encontrar otras funciones para este mismo contenido dependiendo de lo que queramos medir. Este hecho, que ejemplificamos con unos contenidos que pueden resultar a primera vista extraños para un proceso selectivo, se da con cualquier tipo de contenido.

Veamos otro ejemplo. Un mismo contenido, como en este caso el “Fuero de los españoles”, versión 1967, del que se adjunta la entrada:

Tabla 17. Entradilla del “Fuero de los españoles”

“Fuero de los españoles”, de 17 de julio de 1945, modificado por la Ley Orgánica del Estado de 10 de enero de 1967, aprobado por Decreto 779/1967, de 20 de abril. BOE nº 95 de 21 de abril. FRANCISCO FRANCO BAHAMONDE, CAUDILLO DE ESPAÑA, JEFE DEL ESTADO Y GENERALÍSIMO DE LOS EJÉRCITOS DE LA NACIÓN:

Por cuanto las Cortes Españolas, como órgano superior de participación del pueblo en las tareas del Estado, según la Ley de su creación, han elaborado el “Fuero de los españoles”, texto fundamental definidor de los derechos y deberes de los mismos y amparador de sus garantías; y teniendo en cuenta, al igual que ocurre en el Fuero del Trabajo, que sus líneas maestras acreditan el valor permanente del ideario que las inspira y gran número de sus declaraciones y preceptos constituyen un fiel anticipo de la doctrina social-católica, recientemente puesta al día por el Concilio Vaticano II y finalmente, dada la modificación introducida en su Artículo 6 por la Ley Orgánica del Estado, aprobada previo referéndum de la Nación, a los efectos de adecuar su texto a la Declaración Conciliar sobre la libertad religiosa, promulgada el 1 de diciembre del año 1965, que exige el reconocimiento explícito de este derecho, en consonancia, además, con el segundo de los Principios Fundamentales del Movimiento, según el cual la Doctrina de la Iglesia habrá de inspirar nuestra legislación: Vengo en disponer lo siguiente:

Artículo único. Queda aprobado, con él carácter de Ley fundamental reguladora de sus derechos y deberes, el Fuero de los Españoles, que a continuación se inserta:

Puede ser utilizado, completo o seleccionando algunas partes, para diversos fines en una prueba selectiva:

1. Para comprobar el conocimiento del texto mediante preguntas tipo test sin el texto delante si se supone que debe conocerlo (memorización).
2. Para comprobar si tienen la competencia de extraer información y aprenderla si se supone que no lo conocen; se les deja una hora (o el tiempo que sea) para que lo lean y tomen notas y después se les pregunta sobre él (capacidad de extraer información, memorización y, como mucho, dominio).
3. Para que hagan una sistematización y categorización de los principales principios que inspiran el texto tras ese período de una hora (capacidad de aprendizaje, pensamiento superior).
4. Para que comparen, analicen y expliquen el alcance de las diferencias entre ese texto y los contenidos de la actual Constitución, tras esa hora con el Fuero delante pero no con la Constitución (memorización de la Constitución, capacidad de extraer información, dominio, pensamiento superior).
5. Para que hagan una valoración del Fuero a la luz de la actual Constitución (pensamiento superior).
6. Para que redacten algunos artículos sobre asuntos que se les propongan que resulten congruentes y con los mismos principios con el Fuero (creación).

7. Para que hagan una contextualización histórica en la secuencia de las llamadas “leyes fundamentales”.
8. Para que analicen la relación Iglesia-Estado y la doctrina social de la Iglesia católica.
9. Para que la adapten a un lenguaje inclusivo (si resultase posible).
10. Para que hagan una traducción al gallego o al inglés.
11. Etcétera, etcétera, casi hasta el infinito.

Esto sucede con cualquier tipo de “tema” o contenido de los que habitualmente componen los temarios o programas de los procesos selectivos, así como con cualquier otro tipo de material aunque no sea del programa.

Ejercicio 4.3.1. Sobre algún tipo de material (texto, herramienta, actividad) elabore y describa diversas funciones y cometidos de evaluación, entre tres y seis, que puede ser útil aplicado al proceso selectivo de la plaza de perfil de competencias definida en 2.2.1 (entre 100 y 300 palabras, además del material)

CAPÍTULO 5. PROGRAMAS, REDACCIÓN DE LAS PRUEBAS Y NOTAS DE CORTE

5.1 Los temarios o programas

Los contenidos, las áreas de conocimiento científico, técnico o legal que sean necesarias o sirvan de base para las competencias buscadas deben explicitarse en las bases de la convocatoria. Como para las funciones del puesto de trabajo y para el perfil de competencias buscadas, deben incluir todos los contenidos necesarios pero nada más que esos.

Deben redactarse de la forma más concreta y definida posible, por ejemplo en forma de programa detallado, y procurar que tengan una relación evidente con las competencias definidas en el perfil. Lo ideal sería que para cada contenido se razonase, aunque fuese de manera sucinta, la relación que tiene con las competencias.

Los contenidos pueden presentarse en forma de temario, programa, áreas de conocimiento o, aún mejor, áreas competenciales relacionadas con el perfil de competencias de la plaza convocada.

No debe abusarse de la cantidad de contenidos. Lo que pretendemos es que los contenidos que se incorporen en la convocatoria los manejen al mayor nivel posible. Será mucho mejor centrarse en los contenidos necesarios para las competencias que buscamos que llenar de contenidos y más contenidos, muchos de ellos de más que dudoso interés para las competencias necesarias para el puesto de trabajo.

Para la mayoría de los puestos de trabajo tendrá mucho más interés la competencia de buscar, interpretar, asimilar y saber utilizar nuevos contenidos que tener memorizados muchísimos. Primero, porque seguramente cambien con rapidez y se queden obsoletos; segundo, porque el acceso a los contenidos es cada vez más fácil con las herramientas informáticas y pierde mucho valor la memorización; tercero, porque en cualquier puesto de trabajo existen montañas de contenidos que pueden ser útiles en algún momento y resulta casi imposible memorizarlos todos; y cuarto, y más importante, desarrollará su futuro puesto de trabajo con todos los contenidos que necesite a su disposición.

En conclusión, contenidos los mínimos estrictos que se valoren como necesarios y redactados de manera precisa.

Por ejemplo, si estimamos que son necesarios ciertos artículos de la Constitución y otros no, deben detallarse en el programa cuáles “entran” y si, es necesario, cómo “entran”, es decir, qué competencias se pretenden comprobar a través de esos artículos. Desde luego, no se debe poner sin más un mero título genérico del tipo: “La Constitución española de 1978”.

Como ya se ha dicho, lo óptimo sería que se explicitase para qué se incorpora el contenido, con qué finalidad, es decir, para comprobar qué competencia. Por ejemplo:

“Delimitación de las competencias municipales (otra acepción del término) en relación a otras administraciones tal como se recoge en la Constitución, Estatuto y LBRL.”

Es decir, centrándose más en las competencias que pretendemos y subordinando los contenidos a esas competencias. Repetimos, los contenidos en sí mismos no son un fin, sino un instrumento necesario para las competencias que pretendemos medir.

Estas recomendaciones son válidas para los contenidos necesarios para todo tipo de competencias, sean las de base, las transversales o las técnicas y específicas, en cada caso concreto con las particularidades que puedan existir.

Lo que acabamos de decir es también aplicable a los contenidos mínimos definidos en el Real decreto, 896/1991 cuando en su artículo 2 se determina:

Tabla 18. Decreto 896/1991

“2. Los contenidos mínimos de estos programas serán los siguientes:

A) Materias comunes: constituirán, al menos, una quinta parte de dicho contenido y versarán necesariamente sobre:

- a) Constitución Española
- b) Organización del Estado
- c) Estatuto de Autonomía
- d) Régimen local
- e) Derecho administrativo general
- f) Hacienda pública y administración tributaria

B) Materias específicas:

- a) Las materias específicas versarán sobre el contenido de las funciones y tareas atribuidas legalmente a la escala, subescala o clase a que se refieren las pruebas.
- b) En las pruebas selectivas para el acceso de la Escala de Administración General, dos quintas partes de temas del programa desarrollarán en profundidad alguna o algunas de las materias comunes enunciadas. Las dos quintas restantes versarán sobre materias relacionadas directamente con las funciones encomendadas con carácter habitual a los miembros de la respectiva escala, subescala o clase de funcionarios.
- c) Si se trata de pruebas selectivas para el acceso a la Escala de Administración Especial, los programas contendrán cuatro quintas partes de materias que permitan determinar la capacidad profesional de los aspirantes, según la escala, subescala o clase de funcionarios de que se trate, así como la normativa específica relacionada con las funciones a desempeñar.

3. La extensión y profundidad de los programas se adecuará a los niveles de titulación exigidos y a la especialidad profesional de la correspondiente escala, subescala o clase de funcionarios. El número mínimo de temas en que deberán desarrollarse los contenidos enumerados en este artículo será el siguiente:

Para el ingreso en la subescala del grupo A: 90 temas.

Para el ingreso en la subescala del grupo B: 60 temas.

Para el ingreso en la subescala del grupo C: 40 temas.

Para el ingreso en la subescala del grupo D: 20 temas.

Para el ingreso en la subescala del grupo E: 10 temas.

Las corporaciones locales podrán adicionar a los contenidos mínimos enunciados en el párrafo segundo de este artículo los temas que consideren necesarios para garantizar en todo caso la selección de los aspirantes más cualificados para el desempeño de las plazas convocadas.”

En todo caso, manténgase el título como encabezamiento en la redacción del programa y a continuación céntrese en el aspecto o aspectos en los que queramos incidir.

En la tabla 19 podemos ver un ejemplo real de la Universidad de Santiago de Compostela de un programa para unas plazas de personal laboral hizo de oficial de servicios.

En principio, este programa está francamente bien concebido y redactado, muy enfocado a las funciones reales del puesto de trabajo convocado. En todo caso, podría haberse concretado algo más cada uno de sus apartados y subapartados y, también, hacer una selección más reducida de los contenidos. Es decir, menos contenidos y más detallados y concretados, pero el programa, sin duda, va en la buena dirección. Lástima que las pruebas que definen las bases de la convocatoria no vayan exactamente en la misma dirección y sean mucho más “convencionales” y memorísticas.

Tabla 19. Programa oficial de servicios de la USC
Conocimientos específicos:
Bloque A- Mantenimiento.
1. Carpintería:

1.1. Mantenimiento de persianas:

1.1.1. Componentes de una persiana.

1.1.2. Sistemas de elevación.

1.1.3. Averías frecuentes.

1.1.4. Reparación de persianas.

1.2. Mantenimiento de cerraduras y fallebas:

1.2.1. Tipos de cerraduras: de aplacar, embutidas y fallebas.

1.2.2. Cambio de cerraduras.

2. Inspección de edificios:

2.1. Cubiertas:

2.1.1. Funcionamiento de cañerías y bajantes.

2.1.2. Estado de alcantarillas y de limpieza de terrazas.

2.2. Estructura:

2.2.1. Origen de las brechas.

2.2.2. Tipos de brechas.

2.2.3. Juntas de dilatación.

2.3. Humedades:

2.3.1. Su origen.

2.3.2. Tipos de humedades y forma de distinguirlas.

2.4. Ventanas:

2.4.1. Tipos de materiales empleados.

2.4.2. Componentes de una ventana.

2.4.3. Inspección del estado de conservación.

3. Electricidad:

3.1. Conductores eléctricos:

3.1.1. Tipos y características.

3.1.2. Intensidad, voltaje, resistencia y potencia (conceptos elementales).

3.1.3. Relación entre intensidad, potencia y la sección del conductor.

3.1.4. Origen del calentamiento de los conductores y peligros derivados.

3.2. Cuadros de mando y protección:

3.2.1. Componentes de cuadros.

3.2.2. Funciones de diferenciales e interruptores térmicos.

3.2.3. La sensibilidad de los diferenciales.

3.2.4. Relación entre la sección del conductor y el calibre de diferenciales e interruptores térmicos.

3.2.5. Localización de pequeñas averías en circuitos.

3.2.6. Comprobación del estado de funcionamiento de un diferencial.

3.3. Interruptores y enchufes:

3.3.1. Tipos y características.

3.4. Pequeños trabajos de mantenimiento:

3.4.1. Cambio de interruptores y enchufes.

3.5. Riesgos eléctricos.

3.6. Reactancias electrónicas.

4. Fontanería:

4.1. Funciones básicas de fontanería:

4.1.1. Cambio y reparación de llaves.

4.1.2. Reparación de cisternas de inodoros.

4.1.3. Limpieza de sifones y botes sifónicos.

5. Calefacción:

5.1. Salas de calderas:

5.1.1. Componentes y su función.

5.1.2. La presión manométrica de la instalación (su relación con la altura del edificio y la purgación de los circuitos). Comprobación del valor adecuado. Purgadores automáticos.

5.1.3. Comprobación del nivel de gasóleo.

5.1.4. Comprobación de los termostatos de las calderas.

5.1.5. Identificación de los bloqueos de los quemadores y procedimiento para desbloquearlos.

5.1.6. Control de funcionamiento de bombas.

6. Radiadores:

6.1. Su funcionamiento según la posición de entrada y salida del agua.

6.2. Formas de purgar los radiadores.

6.3. Relación entre la purgación de radiadores y la altura manométrica.

6.4. Tipos de llaves para radiadores.

Bloque B- Organización de almacén.

Almacenamiento y conservación de materiales. Revisión y reposición de materiales.

Bloque C- Correos.

1. La notificación administrativa: contenido, requisitos de tiempo y forma.

2. Productos postales.
3. Sistemas de franqueo y tratamiento de objetos postales.
4. Vías de circulación de los objetos postales.
5. Localización de centros y servicios de la USC.

Bloque D- Instalaciones deportivas.

1. Mantenimiento básico de las zonas verdes en las instalaciones deportivas.
2. Materiales básicos de las instalaciones deportivas.

Bloque E- La seguridad de los edificios.

1. Rutinas básicas de control frente a la intrusión.
2. Incendios: rutinas básicas del control del sistema antiincendios.
3. Planes de autoprotección de los centros de la USC.

Bloque F- Atención e información al público.

1. Técnicas de atención al público: la acogida, la escucha, las situaciones de tensión: quejas y objeciones.
2. Control de acceso, identificación, información, atención y recepción de personal visitante.
3. La información de la USC en la web: estructura y contenidos.

Bloque G- Informática básica.

1. Nociones básicas de Word 2010.
2. Outlook: conceptos básicos. Bandeja de entrada. Calendario. Contactos. Tareas. Diario. Notas.

Conocimientos no específicos:

1. La Constitución española: derechos fundamentales y libertades públicas.
2. El Convenio colectivo para el personal laboral de la USC.
3. Estatutos de la USC: del personal de administración y servicios.
4. Estatutos de la USC: órganos generales de la Universidad.
5. Ley de prevención de riesgos laborales: derechos y deberes. Riesgos laborales y medidas preventivas en relación con:
 - Manipulación de cargas.
 - Instalaciones de protección contra incendios (uso de extintores).
 - Evacuación.
 - Señalización de seguridad.
 - Seguridad (en almacenamientos, en electricidad, de trabajos en altura y en la utilización de herramientas manuales).
6. Derechos y deberes lingüísticos en la USC.
7. Políticas públicas para la igualdad efectiva de hombres y mujeres.

Casos de bases y temarios o programas que no tienen esta intención de adaptarse a las función y competencias de los puestos convocados los hay y en abundancia. Casi se podría afirmar que éstas de la USC son una honrosa excepción dentro de un panorama dominado por bases, pruebas y temarios que casi nunca tienen nada que ver con las funciones concretas del puesto de trabajo. Para no afear directamente a ninguna administración, citaremos sólo un reciente ejemplo real sin concretar su origen:

- Convocar una plaza de técnico especialista en tramitación de proyectos y fondos europeos y hacer un temario densísimo con contenidos muy variados pero en los que ninguno de los 90 temas hace referencia ni a las características de los proyectos que se pueden acoger a fondos europeos ni a su tramitación. Dominando el temario de la convocatoria seleccionarán a una persona multifunción que podría desempeñar puestos tan variados como letrado del parlamento europeo o del parlamento español, economista de una empresa pública, técnico en intervención o tesorería, entre otros. Pero, en absoluto, el perfil buscado.

Por último, una apreciación sobre terminología. En caso de que pueda existir terminología diferente en unos contenidos o áreas de conocimiento u oficios debería anunciarse, junto con los contenidos, la terminología que se va a utilizar como referencia. Ayudaría a evitar líos y disputas perfectamente evitables. Es más, es recomendable anunciar la terminología en todos los casos, tanto por orientación y garantía de las personas aspirantes como para evitar sorpresas inesperadas.

Ejercicio 5.1.1. Redacte el enunciado de 10 temas para las bases de la convocatoria definida en el ejercicio 2.1.1 (entre 200 y 400 palabras)

5.2 La redacción de las pruebas

Los criterios de corrección de las pruebas se han tratado en los apartados sobre las tablas de especificaciones y, sobre todo, de las rúbricas, por lo que nos vamos a centrar en la redacción de las pruebas.

En cuanto a la forma, las pruebas deben redactarse en un estilo pulcro y lenguaje formal, sin literatura inútil pero con la máxima precisión. Deben ser claras y no dar lugar a ninguna duda razonable sobre lo que se les pide a las personas aspirantes que se presentaron al proceso selectivo. Debe tenerse el máximo cuidado en lograr que las pruebas no contengan errores de redacción o ambigüedades que puedan dar lugar a confusión o a interpretaciones diferentes. Deben explicitarse todas las normas e instrucciones para la realización de las pruebas, desde las más substantivas sobre lo que se pretende que hagan en ella, hasta las más formales de tiempo, extensión o forma de presentar las soluciones.

En cuanto al fondo, contenido o competencias a medir con las pruebas, deben ajustarse a lo definido en las bases en cuanto las tablas de especificaciones y las rúbricas. En todo caso, el tribunal, si así lo recogen las bases, puede concretar las rúbricas genéricas para el tipo de prueba que escoja el tribunal y hacerlas pública antes de la realización de la prueba, incluso al inicio de ella, pero antes de la realización efectiva por las personas aspirantes.

En cuanto al procedimiento, el tribunal, después de su constitución, en la que se debe comprobar que los miembros del tribunal conocen las bases, aclarar dudas y unificar criterios, debe celebrar una o varias sesiones preparatorias de enfoque y distribución de los trabajos previos y de la propia redacción de las pruebas. Mención aparte merece la exigencia habitual de “el tribunal elaborará las pruebas inmediatamente antes de su realización”. En su literalidad choca de frente con el objetivo de conseguir unas

pruebas de una mínima calidad. Evidentemente tiene que existir un gran trabajo previo por parte de los miembros del tribunal y tener tiempo para la puesta en común y elaboración definitiva justo antes de la realización de la prueba.

Recapitulando otros aspectos sobre la redacción de las pruebas:

1. Las pruebas son del tribunal en su conjunto, no de uno o varios miembros por separado, y así deben ser enfocadas y tratadas.
2. Las pruebas en sí mismas no tienen ningún valor intrínseco para el proceso selectivo. La valía, la funcionalidad de las pruebas está determinada únicamente por su valor para medir, lo más directamente posible, las competencias necesarias para el puesto de trabajo.
3. En las pruebas debemos alejarnos lo más posible de medir aspectos académicos para poner el foco en las competencias necesarias para el trabajo.
4. Pueden existir pruebas interesantes que no se puedan poner el mismo día de su realización. Por ejemplo, montar algún mueble o dispositivo siguiendo las instrucciones, pues habrá que comprarlos, o por lo menos encargarnos, con antelación. Habrá que adoptar otras cautelas.
5. Lo ideal sería que el tribunal haya podido tener a disposición cierta abundancia de pruebas o partes de pruebas aportadas por sus miembros para poder hacer una óptima elección de las mejores.
6. Deben evitarse los sorteos cuando afecten a la fiabilidad de la prueba. Sólo se pueden usar cuando esto no ocurra; por ejemplo, si tenemos 300 preguntas tipo test, tenemos que poner cien y no hay acuerdo en el tribunal, o si así lo determinan las bases, pero en este caso, también ajustándonos a las tablas de especificaciones (sorteos parciales).
7. Las pruebas no deben ser rutinarias, las de siempre por tradición, ni buscar una originalidad forzada. El único criterio, reiteramos, será su capacidad para medir las competencias buscadas. Por ejemplo, una prueba no puede consistir ni en escribir o recitar un tema, algo que nunca va a tener que hacer en su actividad laboral, ni elaborar una ley sobre el coronavirus, que por lo que se ve ni las y los profesionales experimentados y especializados saben hacer bien, y tampoco van a tener que hacerlo en su actividad laboral como técnico de la Administración.

Ejercicio 5.2.1. Elabore y redacte la prueba (que no sea tipo test) de la que ha elaborado la rúbrica en el ejercicio 3.5.1 (entre 200 y 500 palabras)

5.3 Las notas de corte

Es tradición poner en las bases de los procesos selectivos que “Esta prueba se calificará de 0 a 10. Para superarla hay que conseguir una puntuación mínima de 5”, o, en caso de puntuarse sobre otro máximo, la mitad del total. Resulta evidente que esta redacción podría ser igual de válida para una materia de cualquier plan de estudios, cuando los objetivos en un caso y en el otro son bastante diferentes; en uno medir el desempeño académico y, en el otro, el desempeño laboral. Y ya hemos visto que estos objetivos no tienen una gran relación entre ellos.

Cuando se convoca un proceso selectivo en la Administración lo que pretendemos es seleccionar un

número prefijado de las y los mejores, de las y los más competentes mediante un procedimiento de concurrencia competitiva. En el ámbito escolar o académico no se trata de seleccionar a nadie, sino de comprobar que cumplen las condiciones para poder dar por superada la materia, entre otras muchas diferencias.

En consecuencia, deben hacerse los máximos esfuerzos por diferenciar los procesos selectivos del ámbito académico, algo no siempre fácil por la formación del funcionariado, para centrarlos más en el ámbito de la Administración. Y en la Administración los procedimientos por concurrencia competitiva se resuelven adjudicando a los mejores entre los que cumplan los requisitos mínimos eliminatorios fijados en las bases de las convocatorias.

El primer mecanismo para determinar los requisitos mínimos son las bases del proceso selectivo, donde deberían aparecer, aparte de los requisitos genéricos de edad, titulación y demás, los requisitos competenciales mínimos eliminatorios que se deben demostrar para poder ser susceptible de estar entre las personas seleccionadas. La definición de estos condicionantes mínimos no debería quedar a criterio del tribunal, sino que deberían estar bien detallados en las bases. Al tribunal le correspondería su aplicación.

El segundo mecanismo, a caballo entre estos requisitos competenciales mínimos y la economía del proceso selectivo son las notas de corte. Deberían fijarse en función del número de aspirantes que pretendemos que superen cada fase o prueba del proceso selectivo, garantizando siempre, en caso de haber suficientes aspirantes presentados que cumplan los requisitos competenciales mínimos, la competitividad hasta el final del proceso.

Un ejemplo: para una convocatoria de tres plazas, en la que se han fijado 3 pruebas a superar en oposición sin méritos, y suponiendo que se presentasen un número de aspirantes suficiente, supongamos 70, las notas de corte deberían dejarse a criterio del tribunal, pero determinando unas condiciones del siguiente tipo:

- La nota de corte de la primera prueba será la más alta para la que se cumpla que la superan un mínimo de 15 aspirantes.
- La nota de corte de la segunda prueba será la más alta para la que se cumpla que la superan 6 aspirantes.
- La nota de corte de la tercera prueba será la más alta para la que se cumpla que la superan, una vez resueltos los desempates en caso de haberlos, 3 aspirantes.

En caso de pretender que quede una lista de reserva, habría que incorporar el número aproximado de aspirantes que se pretende que la integren para fijar las notas de corte.

Ejercicio 5.3.1. A pesar de que ha constado que hay un buen número de personas aspirantes que cumplen las condiciones mínimas competenciales fijadas en las bases, un tribunal de un proceso selectivo de una administración decide dejar las plazas vacantes, valorando que ninguna de las aspirantes está “suficientemente preparada”. Valore esta decisión a luz del antes expuesto en este apartado (entre 150 y 200 palabras)

Ejercicio 5.3.2. Elabore y redacte una propuesta de notas de corte para el supuesto de las pruebas que tiene definidas en el ejercicio 3.2.1. Si lo estima necesario, modifique previamente las pruebas que ha definido anteriormente (entre 100 y 250 palabras)

PARTE III. LAS PRUEBAS TIPO TEST

Las pruebas de elección múltiple se están utilizando con profusión en los procesos selectivos con dos finalidades. La primera, hacer una selección inicial de las y los aspirantes más competentes para tener en las siguientes pruebas un número razonable de ellos. La segunda, conseguir una mayor “objetividad” en el proceso selectivo. De hecho, existen procesos selectivos en los que la prueba determinante, cuando no la única, es una de este tipo.

El problema no está en la utilización de este tipo de pruebas, que se utilizan desde hace más de un siglo en diversos ámbitos y con diferentes funciones. Tienen, como todo tipo de pruebas, sus limitaciones, pero también unas enormes posibilidades que no son habitualmente aprovechadas en su totalidad, ni siquiera parcialmente, en los procesos selectivos, y ciertas propiedades que las hacen aconsejables para su utilización en determinadas circunstancias.

Además, tienen la ventaja de que fueron estudiadas de manera profunda y exhaustiva y, por tanto, existe un buen conocimiento de su funcionamiento, de sus características óptimas, de sus propiedades y de sus limitaciones y posibles sesgos.

Su utilización en los procesos selectivos está siendo bastante mediocre e incluso conflictiva porque incurren, con demasiada frecuencia, en todos los errores y limitaciones que el conocimiento acumulado sobre los test insiste en que se eviten: no miden categorías cognitivas elevadas, quedando casi reducidas a la mera memorización, se ponen preguntas que se pueden acertar por exclusión, demasiado fáciles o demasiado difíciles, cuando no con errores de contenido o redacción.

Su buena utilización requiere, aparte de la competencia de conocer y manejar sus características “técnicas” que vamos a tratar en este capítulo y que no son especialmente complicadas, un elevado nivel de competencia de las personas redactoras de los ítems o preguntas. En este aspecto son bastante más exigentes que otros tipos de pruebas; hacer un test de buena calidad constituye una auténtica prueba de competencia de las personas redactoras, “examinan al examinador”.

Este capítulo, aparte de los contenidos propios de las pruebas de elección múltiple, sirve también de aplicación de las competencias adquiridas en capítulos anteriores, lo que justifica su elevada extensión.

CAPÍTULO 6. LAS PRUEBAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE

6.1 Definiciones

Las pruebas de elección múltiple, también denominadas pruebas objetivas y pruebas tipo test, están constituidas por un elevado número de preguntas en las que la respuesta a cada una de ellas consiste en marcar las alternativas correctas.

Cada una de las preguntas que constituyen la prueba de opción múltiple también pueden denominarse reactivo, ítem y tipo test.

Cada una de esas preguntas consta de dos partes: el enunciado y las alternativas de respuesta.

El enunciado, que también se denomina cuerpo, raíz, tronco y base de la pregunta, en la práctica, es todo lo que antecede a las alternativas de respuesta. Debe redactarse de forma clara y contener toda la información necesaria para la buena comprensión de lo que se está preguntando. Puede estar formado por todo tipo de material: gráficos, fotos, fórmulas, textos, cuadros estadísticos o cualquier otro, con la única condición de que sea material relevante para lo que se quiere medir con la pregunta.

Ejercicio 6.1.1. Una proposición frecuente afirma: “El enunciado de una pregunta de elección múltiple debe estar redactado como una frase imperativa, incompleta o interrogativa”. ¿Cuál es la mejor de las siguientes afirmaciones relativas a esta proposición?

- a) Cierta, porque gráficos, fórmulas, fotos o textos introductorios no se deben incluir en un enunciado
- b) Falsa, pues el enunciado no debe tener ninguna limitación, salvo ser claro y dar los datos necesarios
- c) Falsa, pues lo recomendable es que el enunciado se redacte siempre en forma interrogativa

La otra parte de las preguntas de elección múltiple son las varias (tres o más) alternativas (opciones) de respuesta o posibles soluciones. Las alternativas incluyen la(s) respuesta(s) correcta(s) (clave(s)) y una serie de respuestas falsas, incorrectas, o menos correctas, denominadas distractores.

Todas las alternativas de respuesta, es decir, tanto la clave como los distractores deben estar redactados de manera que su apariencia formal (longitud, tipo de redacción, léxico utilizado) sea muy similar.

Se han utilizado, y se siguen utilizando, preguntas de elección múltiple con varias de las alternativas de respuesta correctas. Salvo justificación para algún fin determinado, no se recomiendan. Las de una única clave, llamadas de formato simple cuando, además, todas las preguntas tienen el mismo valor, son las canónicas, las que deben utilizarse siempre salvo justificación expresa en contra. En todo caso, siempre queda el recurso de la transformación de preguntas de varias claves a una única clave, como en el siguiente ejemplo:

Ejercicio 6.1.2. Entre las siguientes aseveraciones relativas a las pruebas de elección múltiple:

- (i) Eliminan totalmente la subjetividad del proceso selectivo
- (ii) Eliminan la inconsistencia de las puntuaciones entre los diversos miembros del tribunal
- (iii) Suprimen el riesgo del sesgo por simpatías, raza, género, preferencias de estilos...

¿Cuáles son ciertas?

- a) Sólo la (i) y la (ii)
- b) Sólo la (ii) y la (iii)
- c) Todas

Ejercicio 6.1.3. Dada la siguiente proposición: “Las pruebas de elección múltiple (PEM) están formadas por un elevado número de preguntas de elección múltiple en las que la persona examinada puede elegir como válida sólo una de las alternativas que se le presenta en cada pregunta”

¿Cuál de las siguientes opciones será la más certera?

- a) Siempre cierta, es la definición completa habitual de prueba de opción múltiple
- b) Sería cierta para las denominadas pruebas de elección múltiple de formato simple
- c) Falsa, no tiene por qué tener un número elevado de preguntas ni respuesta única

Ejercicio 6.1.4. A veces se consideran como uno de los tipos de pruebas de elección múltiple las de verdadero/falso. No obstante, en pruebas de cierto nivel, no se aconseja su uso.

¿Cuál de las siguientes razones para evitarlas resulta más importante?

- a) No es fácil encontrar cuestiones significativas que sean radicalmente verdaderas o falsas
- b) Resulta demasiado fácil acertar al azar sin saber casi nada o muy poco del tema
- c) Habría que redactar un número elevadísimo de preguntas para cubrir los conocimientos

Ejercicio 6.1.5. ¿Cuál sería el mejor criterio para el número de preguntas de un test de una prueba selectiva?

- a) Dar prioridad a cubrir todas las competencias y habilidades buscadas con el peso deseado
- b) Incorporar la mayor cantidad posible de preguntas para buscar la máxima fiabilidad
- c) No saturar con una cantidad excesiva que mida resistencia más que competencias

Ejercicio 6.1.6. “Entre las diversas pruebas de elección múltiple se recomiendan como óptimas aquéllas que tienen una única alternativa correcta e igual valor de las preguntas (formato simple). También es bueno que se recojan situaciones en las que haya más de una alternativa válida. Y dar diferente peso a ciertos conocimientos y habilidades más importantes. Por si fuera poco, hay situaciones en las que el tipo verdadero-falso podrían ser recomendable”.

¿Cómo se podrían resolver de modo más funcional estas contradicciones?

- a) Convirtiendo a formato simple todos los demás tipos
- b) Incluyendo preguntas de cada tipo, aunque complique la corrección
- c) De ninguna manera, pues la opción b) no es simple y la a) es imposible

Ejercicio 6.1.7. En las pruebas de elección múltiple se han utilizado preguntas con más de una alternativa de respuesta correcta, es decir, con varias claves. La pregunta se daba por buena cuando marcaban todas las opciones correctas y nada más que ellas. Sin embargo, es un tipo de pregunta que no se recomienda. Entre las siguientes razones para descartarlas, ¿cuál sería la más importante?

- a) Corrección bastante complicada y que se presta a discusión cuando aciertan parcialmente
- b) Aumento de la dificultad pues no resulta suficiente saber que una respuesta es la acertada
- c) Aumento de la posibilidad de confusión cuando resulta fácil transformarlas a formato simple

Ejercicio 6.1.8. Entre las siguientes ventajas de las pruebas de elección múltiple, objetivamente, ¿cuál es la más importante?

- a) Son fáciles de corregir teniendo una eficiencia elevada
- b) Son útiles para medir procesos cognitivos superiores
- c) Pueden tener una validez más elevada que otro tipo de pruebas

Ejercicio 6.1.9. A la hora de elaborar preguntas para una prueba de opción múltiple, ¿cuál de las siguientes limitaciones resulta más difícil de superar?

- a) Requieren un elevado dominio de las áreas y competencias objeto de evaluación
- b) Requieren dominio de las técnicas de elaboración y redacción de preguntas
- c) Consumen mucho tiempo y esfuerzos para asegurar precisión y relevancia

6.2. Comparación entre pruebas tipo test y “clásicas”

Suponemos cierta familiaridad con las pruebas tipo test y con las pruebas “clásicas” de elaboración, de lápiz y papel, ambas utilizadas con profusión en los ámbitos académicos y en las pruebas selectivas. No obstante, resulta interesante realizar unas consideraciones sobre ellas:

La primera, sobre el número de preguntas convenientes. Tanto en unas como en otras debe ponerse un número sustancial de preguntas, cuantas más mejor para garantizar una buena fiabilidad. No obstan-

te, en las pruebas de elección múltiple (PEM), esta exigencia es mucho mayor, ya que, a diferencia de las clásicas, no sabremos por qué ha acertado o fallado una pregunta. Las PEM funcionan por número, por estadísticas; ninguna pregunta individual tiene valor en sí misma para medir las competencias que pretendemos evaluar. En consecuencia, en las PEM el número de preguntas nunca debería ser inferior a cierto mínimo (pongamos mínimo 30 o 40, número óptimo mucho más alto, igual 200 o 300) y, además, el número de preguntas que se pongan de cada competencia que se va a medir debe ser el reflejo de la importancia que le damos a esa competencia.

La segunda, sobre las competencias que puede medir cada tipo de pruebas. En principio, si están bien diseñadas ambas pueden medir prácticamente el mismo tipo de competencias con algunas excepciones. En Estados Unidos, la selectividad para entrar en las universidades e incluso para la habilitación para ejercer como cirujana o cirujano, se hacen mediante PEM. En el Estado español, también para entrar en el MIR. Y pueden ser válidas y útiles tanto para las llamadas pruebas teóricas como para las prácticas.

Dejando a un lado cierto tipo de competencias de desempeño operativo en situaciones reales (operar a un paciente, operar o arreglar una máquina, capacidad de expresión oral...), para las que no son aptas ni las clásicas de lápiz y papel ni las PEM, la única competencia que se puede medir con las clásicas pero no con las PEM es la de redactar en sentido estricto. No la de estructurar u organizar una solución, que también se puede medir con las PEM, sino la capacidad de redacción.

La tercera y última, sobre la dificultad para las personas aspirantes. Si están bien diseñadas y redactadas, la dificultad es muy, muy similar. Otra cosa es que las PEM, muy a menudo, son bastante deficientes, con lo cual se pierde gran parte de su potencial. Estas deficiencias operan en un doble sentido; si consisten en fallos de redacción que permiten acertar sin tener la competencia que pretendemos medir, las hacen más fáciles, pero, por otro lado, si inducen a confusión o ambigüedades desorientan y crean problemas a las personas aspirantes.

Ejercicio 6.2.1. ¿Ante qué tipo de pruebas muestran más nerviosismo las y los examinados?

- a) Las tipo test mal construidas porque les originan confusión
- b) Las tipo test bien construidas porque son más difíciles
- c) Las clásicas, ya que dependen mucho de qué parte les toque

Ejercicio 6.2.2. ¿Qué tipo de pruebas exige más profundidad de estudio de las y los examinados?

- a) Las tipo test, porque hay que fijarse en todos los detalles
- b) Las clásicas, porque hay que estudiarse todos los contenidos
- c) No hay conclusión sobre este controvertido asunto

Ejercicio 6.2.3. En la comparación entre pruebas tipo test y pruebas clásicas de ensayo o lápiz y papel, ¿cuál de las siguientes afirmaciones resulta más apropiada?

- a) Las clásicas enseñan a escribir mejor
- b) Las clásicas favorecen a quienes escriben mejor
- c) Las test favorecen quienes leen y entienden mejor

Ejercicio 6.2.4. Un tribunal quiere que las pruebas que aplique midan aspectos más complejos que los simples conocimientos memorísticos. Pretende medir el pensamiento superior, resolución de problemas, toma de decisiones, etc. Existe un temario de 75 temas y el tribunal tiene que escoger entre elegir cuatro temas por sorteo o elaborar una prueba tipo test.

¿Cuál sería la mejor opción?

- a) Los cuatro temas porque obliga a las y los examinados a elaborar y redactar asuntos complejos
- b) El test porque puede medir cualquiera de las habilidades buscadas con preguntas idóneas
- c) Ninguna de las dos; sin una prueba práctica no se puede medir lo que el tribunal pretende

Ejercicio 6.2.5. La subjetividad de una prueba depende de lo que se pregunta y de la manera de puntuar. En general, ¿qué tipo de prueba será más subjetiva?

- a) Las tipo test, porque la elaboración depende mucho de la persona redactora
- b) Las clásicas, por la variabilidad de las calificaciones
- c) Cualquiera de las dos cuando son de deficiente calidad

Ejercicio 6.2.6. Eliminar la posibilidad de responder bien al azar, suprimir la influencia de la suerte en los resultados de una prueba, es una aspiración de toda persona examinadora.

¿Qué tipo de prueba puede ayudarnos a limitar mejor el riesgo del factor suerte?

- a) Las tipo test, porque se puede preguntar sobre muchos aspectos
- b) Las clásicas, porque no se pueden acertar preguntas al azar
- c) Cualquiera de los dos tipos si están bien diseñados y aplicados

Ejercicio 6.2.7. Ciertos autores afirman: “Las pruebas tipo test y las pruebas clásicas de ensayo, más allá de sus diferencias, pueden medir cabalmente el mismo tipo de competencias y habilidades, y determinar con igual precisión el nivel alcanzado en cada una de ellas”.

De las siguientes opiniones sobre esta afirmación, ¿cuál resulta la más acertada?

- a) Es falsa, pues los test y los ensayos miden habilidades diferentes
- b) Es cierta; bien elaborados y aplicados los test y los ensayos pueden medir lo mismo
- c) Para niveles bajos es cierta, pero falsa para medir un nivel alto de habilidades

Ejercicio 6.2.8. Un tribunal puede optar entre incluir unas 20 preguntas cortas de temática variada o, alternativamente, una prueba tipo test. Quiere emplear el menor tiempo posible en todo el proceso de elaboración, aplicación y corrección de la prueba.

¿Cuál sería la mejor solución?

- a) Las preguntas, ya que la elaboración de los test requiere mucho tiempo, que no compensa la rapidez de corrección
- b) El test, pero escogiendo la mayoría de las preguntas de otros test ya hechos para procesos selectivos previos
- c) Por debajo de cierto número de opositores (por ejemplo, 40), las preguntas; y por encima de ese número, el test

Ejercicio 6.2.9. Las pruebas tipo test introducen en los procesos selectivos hechos y conceptos bastante ajenos a los habituales de las pruebas clásicas: restar por fallos, posibilidad de notas negativas, dar una guía en la busca de la respuesta...

¿Cuál, entre las siguientes proposiciones, sería la más acertada?

- a) En general, los test no introducen ningún elemento que no se pudiera, e incluso debiera, incorporar a las clásicas
- b) Los test tienen unas características tan específicas que muy difícilmente se podrían asimilar con las clásicas
- c) Son cuestiones irrelevantes, pues tanto en un caso como en el otro lo importante es que las pruebas sean rigurosas y consistentes

6.3. Normas de redacción de las pruebas de elección múltiple

De la buena redacción de los ítems va a depender su calidad. Hay toda una batería de recomendaciones sobre su redacción; algunas de ellas extraídas al contrario, es decir, intentando evitar que se puedan acertar sin conocer a las respuestas. La habilidad de una parte de las personas de adivinar la respuesta basándose en los defectos de redacción de los ítems sólo puede anularse por un único camino, evitando los defectos de redacción.

Pero la redacción de los ítems no debe guiarse únicamente por esta preocupación. Hay muchos más aspectos que se deben tener en cuenta para mejorar la calidad de los ítems, como veremos en este apartado.

En primer lugar, centrémonos en los errores que se deben evitar, que se resumen en la tabla 20:

Tabla 20. Errores graves en la redacción de ítems

Errores	Alternativas
Las preguntas no son especialmente claras; la tarea de la persona opositora consistiría en adivinar lo que se pregunta y, después, pensar y escoger la respuesta correcta	Redacción clara y precisa en la que quede muy claro lo que se pregunta
En la misma redacción del enunciado o de las respuestas se dan pistas para buenos entendedores sobre cuál es la respuesta correcta	No se debe dar ninguna pista, pues estaríamos facilitando que acierten con facilidad sin saberla
Alguna de las alternativas de respuesta es absurda	No se deben poner este tipo de alternativas. Estaríamos anulando la función de ese distractor y haciendo más fácil la pregunta de manera artificial
Que las alternativas de respuesta sean muy diferentes entre sí, incluso en la forma	Todas las alternativas deben tener una redacción muy similar

En la tabla 21 podemos ver un ejemplo de cómo se pueden concretar de manera diferente estos errores graves que se deben evitar.

Sirva también como ejemplo de las variadas posibilidades que existen para subir o bajar el nivel de medida de las competencias cuando se utilizan redacciones y formatos diferentes, así como también de ejemplo de cómo se puede reducir una pregunta que, en principio, era de formato múltiple, con varias claves, en una pregunta de formato simple con una única clave.

Tabla 21. Los errores de redacción y la conversión a formato simple

Entre las normas para evitar facilitar responder correctamente sin conocer la respuesta correcta, están las siguientes:

- (i) Evitar alternativas absurdas
- (ii) Buscar el parecido entre la pregunta y alguna de las alternativas
- (iii) Evitar alternativas muy semejantes
- (iv) Usar determinantes muy específicos (como siempre, nunca, etc.)
- (v) Evitar la falta de concordancia y otros errores gramaticales
- (vi) Evitar que la respuesta correcta sea más extensa, más elaborada

A alguna de las normas anteriores se le ha invertido su redacción, y su significado ha pasado a ser el contrario al original. ¿A cuáles?

- a) A la (i), (iii) y (v)
- b) A la (i), (iii) y (vi)
- c) A la (ii), (iii) y (iv)

Nota: la clave es c)

Además de los que resultan errores que desvirtúan las pruebas de elección múltiple, existen una serie de recomendaciones que, sin constituir errores tan evidentes, ayudan a la redacción de preguntas libres de errores o, cuando menos, ayudan a evitar hacer tipos de redacciones difíciles de manejar. Entre estas recomendaciones están las siguientes, en orden de importancia de mayor a menor:

1.º Evitar el uso de “todas las anteriores” y de “ninguna de las anteriores”

2.º No dar más información de la mínima imprescindible

3.º Evitar el uso de partículas negativas, por lo menos para niveles bajos

4.º Mejor preguntas completas que frases incompletas

Ejercicio 6.3.1. Sobre el número óptimo de alternativas de respuesta, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es la más correcta?

- a) Mejor tres porque se ahorra tiempo, resulta más fácil redactar buenos distractores y, aumentando el número de preguntas, se puede mantener la fiabilidad
- b) Mejor cuatro porque ya es más difícil acertar al azar, se pueden encontrar buenos distractores, siendo el número más frecuentemente utilizado
- c) Cinco o más porque así eliminamos casi totalmente la posibilidad de acertar al azar, compensando la dificultad de encontrar distractores

Ejercicio 6.3.2. Uno de los tipos de pregunta que se puede hacer, aunque no sea recomendable para niveles de competencia lingüística bajos, es aquella en la que se pide escoger la única alternativa falsa. En relación con este tipo de preguntas, ¿cuál de las siguientes proposiciones es falsa?

- a) Debe remarcar que se está pidiendo la falsa
- b) Debe limitarse su uso porque llevan a confusión
- c) Alguna intercalada rompe la monotonía

Ejercicio 6.3.3. Una posibilidad muy interesante para formular preguntas consiste en redactar un enunciado amplio y complejo, semejante a un ejercicio práctico, y después hacer una serie de varias preguntas relativas a este enunciado. En este caso, hay que tener una serie de cautelas. De las siguientes cautelas, ¿cuál es la menos importante?

- a) Evitar que alguna pregunta dé pistas para responder otra u otras
- b) Evitar que el fallo en una pregunta imposibilite acertar otra u otras
- c) Hacer las preguntas cortas, ya que el enunciado es muy largo

Ejercicio 6.3.4. Los test pueden utilizarse como primera prueba del proceso selectivo con la finalidad de dejar para las siguientes pruebas a un número de aspirantes manejable. En este supuesto de uso de los test, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es la más certera y precisa?

- a) Incluir un número sustancial de preguntas como las descritas en el ejercicio anterior
- b) Realizar un test de muchas preguntas para que la selección sea de alta fiabilidad
- c) Limitarse a preguntar sobre los temas para evitar sorpresas a las y los opositores

Ejercicio 6.3.5. Para muchos tipos de pruebas selectivas existen pruebas tipo test ya utilizadas previamente. Utilizar preguntas de test ya empleadas anteriormente puede ser un recurso que ahorre tiempo, siempre y cuando se haga con las debidas cautelas.

¿Cuál de las siguientes cautelas resulta más importante cuando reutilizamos preguntas?

- a) Revisar a fondo si se adaptan a los objetivos que pretendemos
- b) Como norma, sería conveniente modificarlas muy profundamente
- c) No se deberían usar pues pueden ser conocidas por las y los aspirantes

Ejercicio 6.3.6. La máxima que afirma: “buenos distractores, buena pregunta; malos distractores, mala pregunta” es un resumen del arte de redactar las preguntas tipo test.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones resulta más aproximada a esta máxima?

- a) Todas las características positivas de un ítem quedan anuladas por distractores deficientes
- b) La redacción de distractores bien diseñados es la mayor dificultad para elaborar ítems
- c) Si los distractores son buenos, las demás características pierden mucha de su relevancia

Ejercicio 6.3.7. Ante la pregunta “¿cuál de las siguientes personas era uno de los siete sabios de Grecia?”, tomemos en consideración la posibilidad de escoger entre dos series diferentes de respuestas:

Alternativa (i)	Alternativa (ii)
a) Galileo	a) Thales
b) Solón	b) Platón
c) Einstein	c) Pitágoras

Sobre estas alternativas, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es la más correcta?

- a) La alternativa (ii) es una trampa, pues todos eran sabios y griegos
- b) La alternativa (i) es la mejor, pues no solapa épocas distintas
- c) La (i) es mejor a nivel introductorio; la (ii) para niveles superiores

Ejercicio 6.3.8. ¿Cuál es el motivo o causa por la que puede acertar la respuesta correcta de la alternativa (i) del ejercicio anterior sin conocer quiénes fueron los siete sabios de Grecia?

- a) Porque los distractores son muy poco idóneos y llevan a acertar por exclusión
- b) Einstein y Galileo son demasiado conocidos como para funcionar como distractores
- c) Respondiendo al azar a ver si se acierta, hecho que sucedería una vez de cada tres

Ejercicio 6.3.9. Un profesor de física riguroso y buen conocedor de su aula está convencido, basándose en bastantes informaciones y evidencias, de que su alumnado no lee en profundidad los libros de lectura que considera básicos, aunque no hace exámenes sobre ellos. Cansado de que lo acusen de subjetividad, les pasa una prueba objetiva para comprobarlo y, para su sorpresa, los resultados resultan bastante buenos.

¿Qué pudo pasar con la prueba objetiva?

- a) El test estaba mal redactado y no ha sido indicativo de la situación real
- b) Habría que analizar a fondo tanto la fiabilidad como la validez del test
- c) El profesor debe hacer caso al test y reconocer su error de percepción

Ejercicio 6.3.10. El docente no se dio por vencido y consultó con expertos en test. Había hecho un test de 25 preguntas, todas difíciles, de seis opciones de respuesta para evitar los aciertos al azar y con alguna alternativa relativa a lo que había tratado en clase y las demás alternativas relacionadas con los libros de lectura. Como ejemplo, una pregunta del test fue:

17. ¿Cuál de las siguientes opciones relativas a la geometría del espacio resulta la correcta?

- a) La geometría euclídea clásica no se adapta a las grandes concentraciones de masa
- b) La geometría de la física relativista tiene cuatro dimensiones, tres espaciales y el tiempo
- c) La masa-energía interactúa y condiciona tanto el espacio como el tiempo
- d) Las transformaciones de Lorentz relacionan la longitud con la velocidad del observador
- e) Todas las anteriores son verdaderas
- f) Ninguna de las anteriores es verdadera

Si un alumno sabe que la opción a) es verdadera porque se explicó en la clase, y las demás ni le suenan porque estaban en los libros de lectura que no ha leído, ¿qué probabilidad tiene de acertar la pregunta?

- a) 1/6, pues hay seis alternativas
- b) El 25 %, pues sabe una entre cuatro
- c) El 50 %, tal como está la pregunta

Ejercicio 6.3.11. En relación con el anterior ejercicio, en caso de que sólo supiera que las alternativas a) y b) son correctas, ¿qué probabilidad tendría de acertar la pregunta?

- a) Del 100 % si domina los test
- b) Del 50 % porque sabe la mitad
- c) Del 33 % porque sabe la tercera parte

Ejercicio 6.3.12. ¿Qué conclusión más importante y precisa podríamos extraer de la redacción de la pregunta?

- a) Que una mala redacción puede pervertir la pregunta, y provocar que se pueda acertar sin saber nada o casi nada
- b) Que cinco distractores resultan muy difíciles de redactar con la condición necesaria de que sean relevantes
- c) Que las opciones “todas las anteriores” y “ninguna de las anteriores” suelen originar graves problemas

Ejercicio 6.3.13. La guerra civil siria (2011-2020) originó muchas desgracias; entre ellas, el éxodo masivo de personas que huían de la trágica situación existente en los lugares en los que residían. Darles asilo en esta situación es un deber humanitario, pero posiblemente también una fuente de posibles conflictos. Si se hace en Pontevedra la siguiente pregunta:

¿Está usted a favor de que su ayuntamiento o diputación facilite la acogida de las personas refugiadas de la guerra civil siria?

¿Cuál sería la valoración más idónea y pertinente?

- a) Sería una pregunta parcial y sesgada porque no se pregunta en qué condiciones ni se sabe si responde a las demandas de las personas exiliadas
- b) Para una primera opinión sería suficiente, con la finalidad de tomar una decisión que habría que matizar en posteriores actuaciones
- c) Resultaría una pregunta absurda, dado que ya se sabía que las personas exiliadas tenían como opción prioritaria ir a Alemania

Ejercicio 6.3.14. La pregunta del enunciado anterior resulta un caso claro de que el propio enunciado de la pregunta puede incorporar una carga afectiva y simbólica que condicione e induzca la respuesta en un sentido predeterminado. Éste es un peligro real y siempre presente en la redacción de las preguntas de elección múltiple, incluso en las que interrogan sobre asuntos aparentemente “neutros”. ¿Cuál sería la mejor opción para mitigar este peligro?

- a) No preguntar sobre aspectos, hechos, valoraciones u opiniones en las que las cargas afectivas y simbólicas puedan tener un peso determinante
- b) Procurar describir los hechos con la máxima distancia y objetividad sin introducir valoraciones que induzcan el sentido de las respuestas
- c) Tener claro cuál es la respuesta correcta y redactar distractores similares a la clave que reflejen concepciones o posicionamientos erróneos

Ejercicio 6.3.15. “En las preguntas de elección múltiple debe existir una respuesta, a elegir entre varias, que sea la única verdadera o la única que se puede demostrar como la mejor, la más importante, la más acertada o valoraciones similares”. En relación con la aseveración anterior, ¿cuál de las siguientes opciones es verdadera?

- a) Es falsa, pues en un proceso selectivo no deberían tener cabida valoraciones subjetivas
- b) Es verdadera, una buena definición de las preguntas de elección múltiple de formato simple
- c) Sólo la podríamos dar por buena para niveles elevados relacionadas con habilidades superiores

Ejercicio 6.3.16. La elaboración de preguntas tipo test fue definida en términos coloquiales como “arrimarse todo lo posible al peligro y tener la habilidad de salir ilesa o ileso”. ¿A qué hecho se está refiriendo de manera más precisa y específica?

- a) Al mucho tiempo que lleva su elaboración y al riesgo de que después no funcione adecuadamente
- b) A la necesidad de contrastar con otras personas y, si hay una filtración, poder ser acusada o acusado sin base
- c) A la de que los distractores deben ser muy similares a la clave, pero sin que originen discusiones fundadas

Ejercicio 6.3.17. En los enunciados de las preguntas tipo test no se recomienda, en general, introducir nuevos conceptos de los que no se pueda suponer que ya los tienen que conocer las personas aspirantes. Esta limitación tiene importantes excepciones, en la que resulta altamente recomendable su introducción.

Entre las siguientes, todas ciertas, ¿cuál sería la excepción más importante y precisa?

- a) Si pretendemos medir la capacidad de adquirir y manejar conocimientos
- b) Cuando son necesarios para introducir situaciones novedosas y conflictivas
- c) Si utilizamos las pruebas tipo test como substitutivas de los ejercicios prácticos

Ejercicio 6.3.18. Las preguntas de elección múltiple deben elaborarse y redactarse en relación con la tabla de especificaciones. ¿Cuál debería ser la relación óptima?

- a) Elaborar las preguntas siguiendo aproximadamente la tabla de especificaciones y después ajustar la tabla de especificaciones a las preguntas
- b) Elaborar las preguntas centrándose en que sean relevantes de contenido y precisas de redacción y hacer después la tabla de especificaciones
- c) Elaborar primero con precisión y rigor la tabla de especificaciones y después redactar las preguntas adaptándose estrictamente a la tabla

6.4 Normas de corrección de las pruebas de elección múltiple

Las frecuentes discusiones sobre los modos y formas de corregir y calificar las pruebas de elección múltiple tienen su origen, en la inmensa mayoría de los casos, en el concepto de competencia parcial y en la actitud que se debe adoptar ante esta “parcialidad”.

Entendemos por competencia, conocimiento, habilidad o capacidad parcial todos los estadios intermedios entre la posesión elevada y la carencia completa. Incluso se podría defender que toda persona tiene siempre una posesión limitada de una competencia, por muy elevada que sea.

Resulta curioso que este debate sólo se origine en relación con las pruebas de elección múltiple. En las pruebas de tipo “clásico” o de elaboración, la calificación siempre se hace, entre otras, con las siguientes normas:

1.^a Los apartados en blanco se puntúan igual, cuando no peor, que los mal contestados

2.^a Los apartados contestados parcialmente bien se puntúan con una parte del total asignado a ese apartado. Es decir, se valora la posesión parcial de la competencia que se está midiendo

Estas normas son perfectamente válidas para las pruebas de elección múltiple. La primera tal cual está y la segunda, con la traducción consistente en recomendarles que respondan a todas las preguntas.

Ejemplifiquemos la situación que se da cuando no se tienen en cuenta las que quedan en blanco y se resta por las mal contestadas. Pongámonos en el caso de un test de 100 preguntas y cuatro opciones de respuesta en la que se resta una por cada tres mal contestadas, y las que quedan blanco no se tienen en cuenta.

Supongamos dos personas A y B, que saben perfectamente las respuestas a 60 de las preguntas y de las restantes 40 no saben nada. En este caso si A contesta a estas 40 preguntas, lo lógico es que acierte, por puro azar, la cuarta parte, es decir, 10, y, por lo tanto, su nota sería 70 acertadas menos $30/3=10$, es decir, 60, al igual que la cautelosa persona B, que no respondió ninguna de las 40.

Pero pongámonos en el caso más realista de que ambas personas saben perfectamente las respuestas de 60 preguntas y “les suenan”, “saben algo”, “creen saber la respuesta pero no están seguras” de las otras 40. En este caso, la persona A responde a todas esas 40 preguntas y conseguirá acertar bastantes más que las 10 que le corresponderían por puro azar; supongamos que acierta 19. Su calificación sería de 79 acertadas menos 21 falladas/3, o sea, 72. La persona B no responde a ninguna de las 40 preguntas sobre las que tiene dudas y su puntuación sería de 60.

¿Qué estaríamos midiendo con este tipo de corrección? Pues la actitud de “echarse para adelante”, de arriesgarse, y estaríamos primando esta actitud con la nota y perjudicando a la persona B por su actitud “mesurada”, “garantista”, “cautelosa”.

Estamos midiendo en la práctica una dimensión de la personalidad cuando, casi con toda seguridad, no era lo que pretendíamos.

Lo correcto en una prueba de opción múltiple es utilizar las mismas normas que para las otras pruebas, recomendar que respondan a todas las preguntas y aplicar en la corrección la fórmula de corrección de la adivinación, que es la siguiente:

$$N = A - \frac{NA}{n-1}$$

Donde:

N = nota del test

A = número de preguntas acertadas

NA = número de preguntas no acertadas: falladas o no contestadas

n = número de alternativas de cada pregunta del test

A la fórmula de corrección por adivinación se puede llegar de varias maneras aparentemente diferentes pero que resultan equivalentes. Una de ellas consiste en tomar como cero el número de preguntas que se supone que se van a acertar por puro azar e ir dando las notas en función de las preguntas acertadas por encima de ese cero.

Por ejemplo, si las opciones son 4, para cien preguntas el cero serían 25 preguntas acertadas (o menos), y el diez serían 100 preguntas acertadas; 61 aciertos superan en 36 al cero (a 25 aciertos) y 100 aciertos superan en 75 al cero. La nota sería aplicando una regla de tres o función lineal.

$$N = 100 \cdot \frac{61 - 25}{100 - 25} = 100 \cdot \frac{36}{75} = 48 \text{ sobre } 100$$

En general, la nota sobre el número total de preguntas será la resultante de multiplicar el número total N por un factor de corrección. Este factor de corrección es el ratio entre el número de preguntas acertadas que exceden a las que se acertarían al azar, es decir, A - N/n dividido entre lo que excede el número total de preguntas a las que se acertarían al azar, o sea, N - N/n

La nota, calculada por regla de tres o función lineal, sería igual a la resultante de utilizar la fórmula de corrección por adivinación. Como curiosidad colateral veamos la demostración formal de esta igualdad:

Teorema. Las notas de una prueba de opción múltiple calculadas por una función lineal y las calculadas por la fórmula de corrección por adivinación son equivalentes. En símbolos

$$N = N \cdot \frac{A - \frac{N}{n}}{N - \frac{N}{n}} \Leftrightarrow N = A - \frac{NA}{n-1}$$

Demostración. Como hemos visto en el ejemplo, la nota sobre el número total de preguntas será la resultante de multiplicar el número total N por el factor de corrección. Este factor de corrección es el ratio entre el número de preguntas acertadas que exceden a las que se acertarían al azar, es decir, A - N/n dividido entre lo que excede el número total de preguntas a las que se acertarían al azar, o sea, lo que excede la prueba perfecta a las que se acertarían al azar, o sea, N - N/n,

Realizamos las operaciones:

$$N = N \cdot \frac{A - \frac{N}{n}}{N - \frac{N}{n}} = N \cdot \frac{\frac{An - N}{n}}{\frac{Nn - N}{n}} = N \cdot \frac{An - N}{Nn - N} = \frac{N \cdot (An - N)}{Nn - N} = \frac{N \cdot (An - N)}{N \cdot (n - 1)} =$$

$$\frac{An - N}{n - 1} = \frac{An - (A + NA)}{n - 1} = \frac{An - A - NA}{n - 1} = \frac{A \cdot (n - 1) - NA}{n - 1} = \frac{A \cdot (n - 1)}{n - 1} - \frac{NA}{n - 1} =$$

$$= A - \frac{NA}{n - 1} \text{ c. q. d.}$$

En todo caso, el mayor interés no está en la demostración, sino en el razonamiento, en la base argumental para llegar al resultado que, como ya hemos visto, consiste en partir de que hay un número que pueden acertar al azar, que se convierte en el cero (0), y repartir de forma lineal desde ese cero (0) hasta la nota máxima, que sería acertar todas las preguntas.

Otra posibilidad que se ha utilizado, y que tiene sus defensores para la corrección de las pruebas de elección múltiple, consiste en contar sólo los aciertos. Tiene ciertas ventajas, como que también mide la competencia y conocimiento parcial, ya que al no penalizar por errores o no aciertos conduce a que intenten contestar a todas las preguntas, no aparecen notas negativas que resultan extrañas en nuestra cultura académica y resulta más comprensible y mejor aceptada por las personas examinadas.

También tiene sus dificultades, entre ellas, sube artificialmente los resultados y, normalmente, obliga a fijar unas notas de corte altísimas en caso de que se determine una nota previa, el famoso 5 para superar la prueba; aumenta el riesgo de que puedan aprobar algunas personas por puro azar sin tener las competencias que pretendemos medir; por último, reduce la discriminación y las distancias entre las personas aspirantes.

Veamos ejemplos de esta última situación.

Supongamos una prueba de 100 preguntas de tres alternativas de respuesta cada una y que la persona aspirante A acierte 100, la aspirante B acierte 90, la aspirante C acierte 80, la aspirante D acierte 70, la aspirante E acierte 60 y la aspirante F acierte 50. Con este método de contar sólo las acertadas, las notas sobre 10 serían respectivamente 10, 9, 8, 7, 6 y 5. Habría un punto de distancia entre dos consecutivos.

Aplicando la fórmula de corrección por adivinación, las notas sobre 100 serían 100, 85, 70, 55, 40 y 25, respectivamente. Y las notas sobre 10 pasarían a ser 10, 8,5, 7, 5,5, 4 y 2,5. La distancia entre dos consecutivos pasa a ser de 1,5 en vez de un punto.

Los dos métodos de corrección mantienen la posición de cada aspirante en el sentido de quien acertó más preguntas siempre tiene mejor calificación que quien haya acertado menos. La diferencia como acabamos de ver está en la distancia entre ellos.

No resulta un problema menor cuando tenemos que sumar con calificación de otras pruebas o valoración de méritos. Veamos un ejemplo de lo que puede pasar:

Para simplificar, supongamos que es un proceso selectivo en el que se tienen en cuenta las notas de dos pruebas que se valoran igual y se da la siguiente situación:

El aspirante B obtiene un 9 en la primera prueba de opción múltiple (por el método de contar sólo los aciertos) y un 6,5 en la segunda; total de 15,5.

El aspirante D obtiene (por el método de contar sólo los aciertos) un 7 en la primera prueba y un 9 en la segunda; total de 16.

Usando la corrección por adivinación los resultados serían:

El aspirante B obtiene un 8,5 en la primera prueba de opción múltiple y un 6,5 en la segunda; total de 15.

El aspirante D obtiene (por el método de corrección por adivinación) un 5,5 en la primera prueba y un 9 en la segunda; total de 14,5.

Se podrían reiterar las ejemplificaciones con varios tipos de supuestos. Como acabamos de comprobar, el método seleccionado para la corrección de la prueba de opción múltiple tiene repercusiones en la calificación final y puede llegar a tener consecuencias decisivas.

Ante esta situación la decisión debe tomarse basándose en las preguntas: ¿qué método refleja mejor la medida de las competencias que pretendemos medir?, ¿qué método nos proporciona una nota más “realista”, una nota que mida mejor la situación real de las personas aspirantes?

La respuesta, si pretendemos medir las competencias parciales al igual que en las pruebas clásicas y no queremos buscar métodos de corrección de los que no conocemos bien sus consecuencias, por ahora sólo hay una comprobada: darles la instrucción de que intenten responder a todas las preguntas y corregir por la fórmula de adivinación. Como única alternativa más o menos válida, usar la solución de contar sólo los aciertos. En principio, y salvo justificación muy motivada, ninguna más es aceptable.

Con esta fórmula de corrección por adivinación pasa igual que con las oposiciones: todo el mundo critica sus defectos pero nadie encuentra una solución alternativa que se demuestre que funciona mejor.

Ejercicio 6.4.1. Si al pasar el test les indicamos a las personas opositoras que intenten responder a todas las preguntas, ¿qué estamos buscando?

- a) Respuestas al azar a ver si aciertan por suerte
- b) Una corrección más fácil de la prueba
- c) Que aprovechen el conocimiento parcial

Ejercicio 6.4.2. Una de las críticas que se hacen a los test es la relativa al hecho de que, en la corrección, todas las preguntas valen igual, independientemente de la relevancia de la pregunta y/o de la competencia o habilidad que midan. ¿Cómo se puede superar esta limitación?

- a) Eliminando la práctica de incluir en los test ítems poco relevantes
- b) Con mayor número de ítems relativos a las competencias más relevantes
- c) Ponderando la relevancia de cada pregunta con el valor de la calificación

Ejercicio 6.4.3. Utilizando la fórmula de corrección por adivinación, ¿qué nota sobre 10 obtendría una persona aspirante que acierta 64 de un test de 100 preguntas de cuatro alternativas de respuesta?

- a) 4,8
- b) 5,2
- c) No se puede calcular sin conocer las que dejó en blanco

Ejercicio 6.4.4. Con los datos de la pregunta anterior, si las alternativas de respuesta fueran tres, la nota sobre 10 resultaría ser 4,6, y si las alternativas fueran 5, la nota sería 5,5. ¿Cuál es la razón de fondo de estas variaciones de las notas?

- a) La fórmula funciona bien y al aplicarla da esos resultados en cada caso
- b) Es más fácil acertar al azar cuantas menos opciones haya y la corrección es más fuerte
- c) Con más opciones los distractores son peores y baja la dificultad de las preguntas

Ejercicio 6.4.5. Una práctica relativamente usual a la hora de la corrección de las pruebas tipo test consiste en la aplicación de fórmulas de “ajuste”, con el fin de convertir la nota de corte en un cinco y modificar todas las notas en función de ese ajuste. Sobre esta práctica, ¿cuál es la opción más correcta?

- a) Debe hacerse para tratar del mismo modo las notas de los test que las de pruebas de otro tipo
- b) No deben usarse; los test deben funcionar sólo por notas de corte y no por mínimos que hay que superar
- c) Resulta indiferente si la fórmula no modifica la distancia entre las personas aspirantes

Ejercicio 6.4.6. En cierto tipo de pruebas selectivas se ha establecido como criterio de calificación restar tres por cada fallo y nada por las que se dejan en blanco. Es un método muy extremo que sólo puede tener justificación con carácter muy excepcional. ¿En qué caso estaría mejor justificado?

- a) Para la selección de jueces
- b) Para dar la habilitación de cirujanas y cirujanos
- c) Para seleccionar a policías armadas y armados

Ejercicio 6.4.7. Las pruebas PEM obligan a analizar aspectos que en las pruebas clásicas suelen quedar enmascarados. Un ejemplo paradigmático aflora en la posibilidad de acertar preguntas sin conocer bien la respuesta. Es común suponer que de esta limitación de los test están libres las pruebas clásicas.

Sin embargo, cuando una persona examinanda contesta a una prueba con una redacción brillante, suele o obtener buena nota aunque deje de incorporar aspectos nodales del asunto tratado. En relación con este hecho, ¿cuál sería la valoración más precisa?

- a) Si redacta merece una nota elevada aunque omite algún aspecto importante
- b) Error del tribunal que se dejó “engañar” por la redacción sin fijarse en los contenidos
- c) Carencia de validez, midiendo la habilidad de redacción en vez de los conocimientos

Ejercicio 6.4.8. En relación con la corrección de diferentes tipos de pruebas y con sus peligros y defectos, ¿cuál sería la opción más correcta?

- a) Las clásicas tienen una corrección más subjetiva pero más significativa
- b) Las tipo test tienen corrección muy objetiva, pero muy peligrosa por ser “ciega”
- c) El peligro de las pruebas tipo test está en la redacción pero no en la corrección

Ejercicio 6.4.9. En un determinado test de formato simple, ni por escrito ni verbalmente se les ha advertido a las personas examinadas de si anularían las preguntas en las que aparezcan marcadas más de una alternativa. ¿Qué valoración sería la más adecuada para esta omisión?

- a) Muy grave, pues puede modificar los resultados de algunas de las personas examinadas
- b) Menos grave, pues la mayoría de las personas examinadas dan por supuesto la respuesta única
- c) Responsabilidad compartida si las personas examinadas no pidieron aclaraciones

Ejercicio 6.4.10. Diversos estudios no llegan a ninguna conclusión clara sobre las ventajas e inconvenientes de dar a las personas aspirantes la posibilidad de cambiar la alternativa elegida una vez marcada como acertada. Ante esta situación, ¿cuál sería la instrucción más apropiada para proporcionar a las personas examinadas?

- a) Una vez marcada, no se recomienda cambiar la respuesta; si lo hace, asegúrese de que no puede haber confusión
- b) No se permite cambiar las respuestas una vez marcadas. Asegúrese de la elección antes de marcar y no vuelva atrás
- c) Puede cambiar la respuesta elegida, pero tenga mucho cuidado de no empeorar los resultados al anular la inicial correcta

Ejercicio 6.4.11. Suelen realizarse algunas recomendaciones genéricas sobre el tiempo que se debe dar para responder a una prueba de opción múltiple. Entre las siguientes:

- (i) Para niveles bajos sobre 2 minutos por pregunta
 - (ii) Para niveles altos alrededor de 1,5 minutos por pregunta
 - (iii) Dar todo el tiempo necesario
 - (iv) Dar cuatro veces más tiempo del que necesite una persona que domine los contenidos
- ¿Cuáles son verdaderas?

- a) La (i) y la (ii)
- b) La (i), la (ii) y la (iv)
- c) Las cuatro

Ejercicio 6.4.12. Podríamos suponer que todas las personas aspirantes medianamente bien preparadas deberían poder responder correctamente a todas las preguntas y pruebas que se incluyan en el proceso selectivo con tal de que hubieran tenido el tiempo necesario y las fuentes disponibles para buscar y elaborar las respuestas. Por lo tanto, lo pretendamos o no, el tiempo concedido para hacer las pruebas va a jugar un papel determinante en la selección, y este hecho no tiene por qué resultar, en absoluto, algo negativo.

En el fondo, ¿a qué se debe esta importancia del tiempo para medir competencias conocimientos, habilidades y capacidades?

- a) Las personas más rápidas haciendo las pruebas son las que pueden trabajar después con más velocidad y agilidad
- b) Las personas que tienen mejores competencias rebajan el nivel cognitivo pretendido con las preguntas y responden más rápido
- c) Las personas que se preocuparon más de prepararse han practicado con casos similares y están mejor adaptadas

Una última consideración con respecto a la corrección de las PEM. La corrección de una PEM no es un proceso automático que se hace sólo por un ordenador. Deben comprobarse de manera sistemática y exhaustiva los posibles errores. Para este fin resultan de gran ayuda, por un lado, el análisis de los resultados de una primera corrección, reconsiderando aquellos ítems que proporcionaron resultados anómalos y, por otro, las sugerencias de las personas examinadas. Pueden hacerse públicas las claves, pero las notas sólo se deberían hacer públicas tras este proceso de comprobación, junto con las preguntas anuladas y las claves definitivas.

6.5 Facilidad y discriminación

El índice de facilidad (IF) de una pregunta o prueba, mal llamado índice de dificultad, es el nivel de desempeño de las personas aspirantes en esa pregunta.

Para una prueba convencional será la nota media de las personas aspirantes en ese apartado, pregunta o prueba. Para un examen tipo test, el ratio del número de las que acertaron entre el número total de presentadas. Pueden tomarse valores entre 0 y 1 y darse este valor o convertirlo en porcentaje sobre 100.

De entrada, para una prueba de opción múltiple, lo ideal es que esté formada por preguntas de dificultad media, alrededor del 60 % de acertantes. Ver 6.6.

El poder de discriminación de una pregunta es la capacidad que tiene para diferenciar a las personas aspirantes más competentes de las menos competentes.

Se mide suponiendo que la competencia ya la conocemos una vez corregidos los test, en general las pruebas, bajo el supuesto de que las notas resultantes son una medida de esa “competencia”.

Hay varios índices para medir el poder de discriminación. Uno de ellos consiste en la resta del IF del conjunto del 25 % de las mejores personas aspirantes (símbolo Q_4) menos el IF del conjunto del 25 % de las peores personas aspirantes (símbolo Q_1). A veces se dejan fuera los resultados que se entienden erráticos, por ejemplo que acertaron menos de lo que correspondería al azar: $ID = IF_{Q_4} - IF_{Q_1}$. Puede tomar valores entre -1 y 1.

Los valores positivos indican que aciertan más las mejores que las peores, y los negativos, al revés.

Veamos un ejemplo. Los resultados de tres preguntas (ítems) de un examen tipo test con tres opciones de respuesta son los de la siguiente tabla:

Tabla 22. Resultados de ítems

	Opción A	Opción B	Opción C	Total
Ítem 1				
Escogen total	36	48*	16	100
Escogen Q_4	4	18	3	25
Escogen Q_1	10	7	8	25
Ítem 2				
Escogen total	42*	30	28	100
Escogen Q_4	8	10	7	25
Escogen Q_1	15	4	6	25
Ítem 3				
Escogen total	8	32	60*	100
Escogen Q_4	0	4	21	25
Escogen Q_1	3	12	10	25

La señalada con el asterisco es la respuesta correcta

Ejercicio 6.5.1. ¿Cuál sería la situación más adversa con la que nos podemos encontrar con una pregunta o parte de una prueba?

- Que tenga discriminación negativa
- Que acierten todas las personas aspirantes
- Que fallen todas las personas aspirantes

Ejercicio 6.5.2. ¿Cuál de las tres preguntas es la más difícil, es decir, tiene el IF más bajo?

- El ítem 1
- El ítem 2
- El ítem 3

Ejercicio 6.5.3. Con los datos de la anterior pregunta, ¿cuánto valdría el IF_{Q_4} del ítem 3?

- 25/100
- 21/25
- 21/60

Ejercicio 6.5.4. ¿Cuáles de las tres preguntas tienen discriminación positiva?

- Las tres
- Los ítems 1 y 2
- Los ítems 1 y 3

Ejercicio 6.5.5. ¿Cuál sería el Índice de discriminación del ítem 2?

- 7/25
- 6/25
- 7/50

Ejercicio 6.5.6. La discriminación resulta, en principio, un concepto de aplicación a cada pregunta individual. No obstante, también se puede calcular para partes diferenciadas de un test como media de las discriminaciones de las preguntas que componen esa parte del test.

Si una parte tiene una discriminación negativa, ¿cuál sería la conclusión más importante?

- Revisar toda esa parte, pues no son admisibles discriminaciones negativas
- Analizar si hay colectivos de formación diferenciada entre las personas aspirantes
- Comprobar si las discriminaciones de las demás partes son también negativas

Ejercicio 6.5.7. ¿Qué relación podríamos pensar que existe entre la fiabilidad y la facilidad?

- Cuanto más fácil resulte una prueba, más alta fiabilidad tendrá
- Cuanto más fiable resulte una prueba, más dificultad tendrá
- No existe relación entre la facilidad y fiabilidad de una prueba

Ejercicio 6.5.8. ¿Qué relación existirá entre la validez y la facilidad de una prueba?

- Cuanto más difícil, más válidas serán las personas aprobadas
- Ninguna, pues se refieren a dimensiones muy diferenciadas
- Para ser válida, una prueba tiene que tener una elevada dificultad

Ejercicio 6.5.9. ¿Qué relación existirá entre discriminación y fiabilidad de una prueba?

- Para ser fiable tiene que discriminar bien entre mejores y peores
- No existe ni puede existir relación entre fiabilidad y discriminación
- Cuando la fiabilidad aumenta, la discriminación tiende a disminuir

Ejercicio 6.5.10. ¿Qué relación existirá entre discriminación y validez de una prueba?

- Para ser válida tiene que discriminar bien entre mejores y peores
- Cuando la validez aumenta, la discriminación tiende a disminuir
- No existe ni puede existir relación entre validez y discriminación

6.6 Relación entre facilidad y discriminación

El mayor interés que tienen la facilidad y la discriminación consiste en la relación que hay entre ellas. En las pruebas de elección múltiple, y en contra de la intuición, una facilidad media es la que tiene un mayor poder de discriminación y no las preguntas más difíciles. Para obtener una discriminación elevada, las mejores preguntas son las moderadamente difíciles frente a los extremos de muy fáciles o muy difíciles.

Para un proceso selectivo se recomiendan como óptimas aquellas preguntas que tienen una facilidad un poco por debajo (sobre 3 puntos) de la media entre las que correspondería acertar al azar y el pleno de aciertos. Para cuatro alternativas, la media entre el 25 % y el 100 %, menos esos 3 puntos, resulta un óptimo de alrededor del 59 %.

Para la facilidad, la recomendación consiste en que todas las preguntas tengan un IF que no se aparte del óptimo en más del 15 %. Para las de cuatro alternativas deberían estar entre el 45 % y el 75 %, aproximadamente. No es fácil de conseguir, pero nos podemos aproximar a este objetivo.

Para la discriminación, la recomendación consiste en que todas las preguntas deben tener, como mínimo, un índice de discriminación superior a 0,4, preferiblemente superior a 0,5, y cuanto más elevado, mejor. En general, es un objetivo bastante más difícil de conseguir.

Vamos a comprobarlo a través del siguiente:

Caso real. En una prueba test de 100 preguntas de cuatro alternativas de respuesta, en el proceso de corrección también se determinaron los índices de facilidad y discriminación de cada uno de los ítems. Para facilitar su manejo se agruparon los índices de facilidad en intervalos y, para cada uno de esos intervalos, se calculó la media de los índices de discriminación de las preguntas que caían en cada uno de esos intervalos.

Los resultados aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 22. Facilidad y discriminación por intervalos

Intervalos de facilidad	Número de preguntas	Discriminación media del intervalo
0-0,25	11	0,14
0,25-0,45	10	0,27
0,45-0,55	16	0,44
0,55-0,65	21	0,55
0,65-0,75	19	0,38
0,75-0,85	12	0,31
0,85-1	11	0,14
MF=0,59	Total=100	MD=0,33

MF=media de los IF. MD=media de los ID

Ejercicio 6.6.1. ¿Cuál de las siguientes respuestas es la verdadera?

- Una pregunta muy difícil (índice de facilidad muy bajo) o muy fácil (índice de facilidad muy alto) suele tender a no tener una capacidad de discriminación elevada
- Un ID próximo a uno, es decir, aciertan casi todos los buenos y no acierta casi ninguno de los malos, nos dice que no es una buena pregunta porque no origina diferencias entre los buenos
- Un ID próximo a cero (0), aciertan en igual medida los buenos y los malos, “pregunta democrática”, nos dicen que es buena pregunta, ya que permite conocer lo que saben en común todas las personas aspirantes

Ejercicio 6.6.2. Las preguntas que tienen un IF de 0,25 o inferior, es decir, que aciertan menos del 25 %, son malas por varios motivos.

¿Cuál de los siguientes motivos es más importante?

- Son muy difíciles y, si fueran todas las preguntas de este tipo, no podría aprobar casi nadie
- Aciertan menos de lo que correspondería al azar. Algo tiene que haber mal en la pregunta cuando la media es un cero (0)
- Alguna pregunta con ese índice de facilidad puede ir bien, pero son muy excesivas 11 de cada 100

Ejercicio 6.6.3. Siguiendo con las preguntas que tienen un IF de 0,25 o inferior y los motivos por las que resultan malas, ¿cuál de los siguientes motivos es más importante?

- No podemos saber si la saben o si acertaron al azar
- Son muy difíciles. Si todas fueran así, no podría aprobar casi nadie
- Su capacidad de discriminación, si la tiene, es mínima

Ejercicio 6.6.4. Las preguntas que tienen un IF elevado también tienden a carecer de buena discriminación. Aparte de este grave defecto, ¿cuál, de los siguientes, sería el más relevante?

- a) Los distractores no cumplen adecuadamente su función
- b) Probablemente la pregunta pueda responderse bien sin saberla
- c) La pregunta no tiene el nivel idóneo para ese proceso selectivo

Ejercicio 6.6.5. Los resultados de la tabla muestran que toda la prueba en su conjunto tuvo una facilidad media de 0,59, prácticamente en el punto óptimo. Sin embargo, existen 21 preguntas muy fáciles (más de 0,75) y 23 muy difíciles (menos de 0,45).

¿Qué deberíamos hacer para futuros test?

- a) Intentar reducir a menos del 10 % tanto la cantidad de muy fáciles como la de muy difíciles
- b) Sustituir o reformular las preguntas de estos tipos para buscar la facilidad recomendada
- c) Nada, pues la facilidad media sale prácticamente perfecta, que es lo que se busca e importa

Ejercicio 6.6.6. ¿Cuál sería el IF óptimo de las preguntas con tres opciones de respuesta?

- a) El 63 % o 0,63
- b) Igual que para las de cuatro opciones
- c) El 67 % o 0,67

Ejercicio 6.6.7. ¿Cuál sería el IF óptimo de las preguntas con cinco opciones de respuesta?

- a) El 65 % o 0,65
- b) El 62 % o 0,62
- c) El 57 % o 0,57

Ejercicio 6.6.8. ¿Qué es lo mejor que se puede hacer para elevar el índice de discriminación?

- a) Buscar preguntas ya comprobadas que tengan una discriminación alta
- b) Intentar redactar preguntas que se aproximen al óptimo de facilidad
- c) Realizar preguntas relativamente fáciles pero con distractores muy buenos

Ejercicio 6.6.9. Los resultados e índices de un ítem fueron los siguientes:

Opción	A	B	C	D*
Seleccionan mejores Q_4	1	2	19	4
Seleccionan peores Q_1	1	2	7	16
Índice de facilidad/aceptación	0,04	0,08	0,52	0,36
Índice de discriminación	0	0	0,44	-0,43

Nota. El asterisco señala la opción correcta o clave

¿Qué sucedería si todos los ítems se comportasen igual a éste?

- a) Resultaría un test en una franja de dificultad demasiado elevada
- b) Resultaría un test con una discriminación que tiende a bastante buena
- c) La discriminación de la clave D* pasaría a ser positiva

Ejercicio 6.6.10. Buscar las preguntas que traten de aproximarse a los óptimos debe regir nuestra intención a la hora de redactar un examen tipo test, pero sin olvidarnos de que lo prioritario es evitar preguntas malas. El fallo más grave es la carencia de validez, pero hay más factores que convierten una pregunta en mala.

¿Cuál sería, de los siguientes, el fallo más grave de una pregunta?

- a) Que sea demasiado fácil
- b) Que tenga discriminación negativa
- c) Que sea demasiado difícil

6.7 Análisis de ítems (*item analysis*)

Ya hemos pasado el test, ya lo hemos corregido, pero todavía no hemos publicado las notas. Vamos a ver cómo podemos analizar los resultados y corregir errores.

Además, una vez publicadas las notas y resueltas las reclamaciones tenemos que extraer conclusiones para el futuro.

No vamos a introducir en este apartado ningún concepto nuevo importante. Sólo el índice de aceptación, equivalente al índice de facilidad.

Vamos a analizar sobre ejemplos concretos

Ejercicio 6.7.1. A un test de cuatro opciones se presentaron 312 aspirantes. Una vez corregidos y anulados los ceros (25 aciertos o menos), Nuevas Tecnologías nos remite la siguiente ficha de un ítem concreto. Nota: el asterisco señala la opción correcta

Opción	A	B	C	D*
Seleccionan mejores Q_4	1	2	19	4
Seleccionan peores Q_1	1	2	7	16
Índice de facilidad/aceptación	0,04	0,08	0,52	0,36
Índice de discriminación	0	0	0,44	-0,43

¿Qué tendremos que hacer antes de publicar las notas?

- Revisar la redacción para comprobar que no hay ningún error invalidante. Si existe algún error, se anula
- Anular directamente la pregunta, ya que en ningún caso se podría considerar una pregunta idónea
- Nada, pues el test es un instrumento cerrado y no se deben cambiar las condiciones antes de dar las notas

Ejercicio 6.7.2. El equivalente del que para la respuesta correcta se denomina IF (índice de facilidad) para los distractores se puede llamar índice de aceptación, y se calcula igual, número de los que lo escogieron dividido entre el número total. En el ejemplo de la pregunta anterior, la alternativa c), un distractor, tiene una aceptación 0,52. ¿Qué consecuencias deberíamos extraer?

- Que las y los aspirantes buenos han asumido un error muy común y los malos responden al azar
- Que el distractor c) es bueno pues atrae a muchos aspirantes, entre los más competentes
- Comprobar que la clave es la correcta y, de lo contrario, realizar una nueva corrección

Ejercicio 6.7.3 Volviendo al enunciado del ejercicio 6.7.1, y suponiendo que no hubo que anularla, ¿qué tendríamos que hacer en el futuro?

- No volver a ponerla en un test
- Cambiar por lo menos los distractores a) y b)
- Dejarla si la pregunta mide un aspecto fundamental

Ejercicio 6.7.4. El índice puede calcularse también para los distractores de la misma forma que para la respuesta correcta o clave. Para el ejemplo del enunciado del ejercicio 6.7.1, ¿cuál de los distractores es el más discriminante?

- El a) y el b)
- El c)
- Ninguno

Ejercicio 6.7.5. Suponiendo que todas las personas aspirantes tengan un mínimo de conocimiento, los resultados ideales (casi utópicos) de una pregunta tipo test de cuatro y tres alternativas de respuesta serían los siguientes, en porcentajes (redondeados)

Cuatro alternativas						Tres alternativas				
Opción	A	B	C*	D	Total	Opción	A	B*	C	Total
Seleccionan mejores Q_4	1	1	47	1	50	Seleccionan mejores Q_4	2	46	2	50
Seleccionan peores Q_1	12	13	12	13	50	Seleccionan peores Q_1	17	16	17	50
Total	13	14	59	14	100	Total	19	62	19	100

Nota. El asterisco marca la respuesta correcta o clave

En relación con el comportamiento de la respuesta correcta, de las siguientes conclusiones, todas verdaderas, ¿cuál sería la más importante?

- Las y los peores aspirantes aciertan en igual cantidad que seleccionan los distractores
- La respuesta correcta resulta mucho más seleccionada por los mejores que por los peores
- El índice de facilidad se aproxima a 0,6, una deseable dificultad media

Ejercicio 6.7.6. Siguiendo con el cuadro de la pregunta anterior, en relación con el comportamiento de los distractores, de las tres siguientes, ¿cuál sería la conclusión más importante?

- Las y los peores aspirantes seleccionan los distractores tanto como la clave
- Las y los mejores aspirantes seleccionan igual todos los distractores
- Todos los distractores discriminan negativamente

Ejercicio 6.7.7. En el cuadro anterior del ejercicio 6.7.5, relativo también al comportamiento de los distractores, de las tres siguientes, ¿cuál sería la conclusión más importante?

- No hay ningún distractor inútil, pues todos son seleccionados por igual
- Entre las y los peores la clave resulta seleccionada tanto como cualquiera de los distractores
- Todos los distractores tienen un atractivo semejante para las y los mejores estudiantes

Ejercicio 6.7.8. Si un distractor no resulta seleccionado por ninguno o casi ningún aspirante resulta un distractor inútil. ¿Cuál es por consecuencia más importante?

- Las personas aspirantes, incluso las peores, saben que resulta falso
- La pregunta es de mala calidad por fallar un distractor
- La pregunta aumenta su facilidad artificialmente

Ejercicio 6.7.9. En un test de cien preguntas los aciertos medios de las personas aspirantes han sido de 43,2 preguntas (IF del test en conjunto, 0,432). Si en una pregunta determinada han acertado el 93 %; de las siguientes, ¿qué conclusión sería la más relevante?

- La pregunta resultó ser demasiado fácil
- Los distractores no funcionaron bien
- La pregunta tenía poca relación con las demás

6.8 Valoración de ítems

A partir de este momento daremos un paso más. Intentaremos traducir a valoraciones cualitativas los resultados cuantitativos de cada pregunta para poder extraer conclusiones sobre su calidad.

Trabajaremos con diferente información cuantitativa para acostumbrarnos a extraer conclusiones con información diversa, ya que es posible que no siempre nos vayan a facilitar todos los datos completos ni tampoco en una única forma.

Calificaremos un ítem como “bueno o muy bueno” en el caso de no tenga ningún defecto grave y, además, no se desvíe en exceso de los parámetros óptimos.

Calificaremos un ítem como “mediocre pero aceptable” en el caso de no tenga ningún defecto grave, pero se desvíe en exceso de los parámetros óptimos.

Un ítem tendrá la condición de “inaceptable” cuando tenga fallos graves.

Comenzamos dando unos resultados: se ha pasado un test de 3 alternativas de respuesta a 932 aspirantes. Una vez corregidos y realizados los cálculos por parte de Nuevas Tecnologías, los datos resultantes de diez de los ítems de la prueba fueron los recogidos en la tabla 23:

Tabla 23. Facilidad y discriminación de ítems individuales

Item	IF	ID	Opción A	Opción B	Opción C
1	0,72	0,54	667*	187	78
2	0,9	0,21	1	840*	91
3	0,6	0,69	283	90	559*
4	0,99	-0,06	0	9	923*
5	0,94	0,04	0	56	876*
6	0,77	-0,01	16	716*	200
7	0,47	0,61	438*	107	387
8	0,12	0,08	554	264	114*
9	0,08	0,04	324	75*	533
10	0,35	0,52	326*	312	294
	IFM= 0,59	IDM= 0,27			

El asterisco señala la opción correcta o clave. Los números que aparecen debajo de cada alternativa se corresponden con los que la eligieron.

IF= índice de facilidad. IFM= índice de facilidad medio

ID= índice de discriminación. IDM= índice de discriminación medio

Ejercicio 6.8.1. ¿A cuáles de los ítems podríamos dar la calificación de bueno o muy bueno?

- A los ítems 1, 3, 7 y 10
- A los ítems 1, 3 y 7
- A los ítems 1 y 3

Ejercicio 6.8.2. ¿A cuáles de los ítems de la tabla podríamos asignar la calificación de aceptable?

- A los ítems 2, 5 y 10
- A los ítems 1, 5, 6, y 7
- A los ítems 2 y 5

Ejercicio 6.8.3. ¿Cuáles de los ítems de la tabla tendríamos que calificar como inaceptables?

- 4, 6, 8 y 9
- 4, 5, 6 y 9
- 4, 6 y 9

Ejercicio 6.8.4. La pregunta cuatro versaba sobre un aspecto muy interesante y las personas redactoras quieren seguir preguntando sobre él. ¿Qué deberían hacer para el futuro?

- Cambiar los dos distractores haciéndolos más parecidos a la clave
- Cambiar el distractor a), ya que no lo escogió ningún examinando
- Realizar una nueva pregunta que mida mejor el aspecto buscado

Ejercicio 6.8.5. El ítem 3 resulta ser uno de los mejores. Sin embargo, ¿qué distractores habría que revisar?

- Los dos
- El a)
- El b)

Ejercicio 6.8.6. ¿Cuáles serían los dos mejores ítems?

- El ítem 1 y el ítem 3
- El ítem 3 y el ítem 7
- El ítem 3 y el ítem 10

Tabla 24. Índices de un ítem a y distractores

	A*	B	C	D
Mejores notas Q_4	22	0	0	4
Peores notas Q_1	12	1	1	11
Aceptación/facilidad	0,67	0,02	0,02	0,29
Discriminación	0,37	-0,04	-0,04	-0,29

El asterisco señala la clave, la opción correcta.

Ejercicio 6.8.7. ¿Cómo tendríamos que calificar este ítem A?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio pero aceptable

Ejercicio 6.8.8. Si vamos a reutilizar el ítem A anterior, ¿cuál sería la opción mejor y más precisa para perfeccionarlo?

- Aumentar algo su dificultad
- Aumentar bastante la discriminación
- Mejorar los distractores b) y c)

Ejercicio 6.8.9. Si los 100 ítems del test tuvieran un comportamiento como el del ítem A, ¿cómo resultaría el test en su conjunto?

- Bueno o muy bueno
- Demasiado fácil
- Poco discriminatorio

Tabla 25.-Índices de un ítem B y distractores

	A	B*	C	D
Seleccionan mejores Q_4	2	13	5	5
Seleccionan peores Q_1	4	1	13	7
Aceptación/facilidad	0,12	0,28	0,36	0,24
Discriminación	-0,08	0,48	-0,32	-0,08

Ejercicio 6.8.10. El índice de facilidad de B resulta muy bajo, pues sólo aciertan el 28 % de las personas aspirantes. ¿Cuál sería la opción más correcta sobre la valoración de este ítem B?

- Malo, pues una dificultad tan elevada siempre resulta negativa
- Bastante bueno, las discriminaciones y los distractores corrigen la facilidad
- Muy bueno, porque aciertan más de la mitad de las mejores y discrimina bien

Ejercicio 6.8.11. ¿Qué sería más conveniente hacer en el caso de reutilizar el ítem B?

- Corregir el distractor c) para hacerla más fácil
- Procurar equilibrar el distractor a) con el c)
- Dejarlo como está, pues funciona bien

Ejercicio 6.8.12. En caso de que todas las preguntas del test fuesen como el ítem B, ¿cuál sería la opción más precisa sobre el funcionamiento del test en su conjunto?:

- Muy difícil, posiblemente no aprobaría nadie
- Discriminaría bien a las personas muy bien preparadas del resto
- En ningún caso podría aprobar más de la cuarta parte

Ejercicio 6.8.13. Los resultados del ítem B son de un caso real. En consecuencia, este tipo de resultados pueden darse en la práctica. Sin embargo, resultan muy extraños, no son nada habituales, son casi una anomalía. ¿Cuál es la razón de esta anomalía?

- Los ítems difíciles tienden a tener una capacidad de discriminación muy baja
- En los ítems con un distractor más escogido que la clave tienden a darse resultados erráticos
- En ítems difíciles resulta raro que todos los distractores discriminen negativamente

Ejercicio 6.8.14. En la comparación entre el ítem A y el ítem B, y para usar en un proceso selectivo multitudinario, ¿cuál sería la proposición más adecuada?

- a) Peor el A, pues resulta demasiado fácil, aprobarían muchas personas y tiene menor discriminación
- b) Peor el B, porque resulta demasiado difícil y es mejor seleccionar por nota de corte
- c) Los dos funcionan bien y la decisión habría que tomarla en función de la relevancia

Tabla 26. Datos anómalos de un ítem C

En un examen de FP de ciclo superior, administración especial, al que se presentaron 312 aspirantes, una pregunta c) relativa al temario fue:

¿Qué ayuntamientos tienen competencias en medio ambiente según la LBRL?:

- a) Todos
- b) Los de más de 5.000 habitantes
- c) Los de más de 20.000 habitantes
- d) Los de más de 50.000 habitantes

Resultando que el IF fue del 12 %, menor que el previsible al azar, y el ID fue de -0,24, acertaron bastante más las y los aspirantes “malos” que los “buenos”, tanto que, de hecho, no acertó ninguno de los “buenos”.

La persona que redactó la pregunta la analizó, y los resultados mostraron que había algún defecto de elaboración: se solapaban los intervalos de población, faltaba la precisión de “medio ambiente urbano”, la primera alternativa es más corta..., pero ninguno de ellos le pareció un defecto severo. Consultando a otra persona que también había redactado test de otros procesos selectivos, resultó que, en esencia, esa misma pregunta figuraba en un test de administrativos/as, con resultados discretos pero “normales”.

Ejercicio 6.8.15. ¿Qué conclusión sobre la pregunta anterior c) sería la más lógica?:

- a) No sabían del asunto y usaron el “sentido común” de que el medio ambiente es competencia de todas las administraciones
- b) Era una pregunta muy difícil para una escala de administración especial con muy escasa formación sobre competencias
- c) La pregunta es en lo fundamental correcta y estaba en el temario. En colectivos diferentes los resultados pueden ser contradictorios

Ejercicio 6.8.16. Simplificaría mucho la existencia de criterios claros y objetivos para valorar los ítems. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, pueden existir casos de buenos ítems que no cumplan las recomendaciones mínimas. Si tuviéramos que escoger un único criterio de calidad del ítem, ¿cuál sería el más importante y relevante?

- a) Una buena discriminación
- b) Una idónea facilidad
- c) Que todos los distractores sean buenos

Ejercicio 6.8.17. La valoración de ítems es una actividad sumamente compleja. Ítems con unos parámetros muy buenos pueden no ser tan buenos e ítems con parámetros mediocres pueden seguir siendo buenos. Por lo tanto, hay que ser prudentes a la hora de valorar. Estamos trabajando con estadísticas, y que todos se equivoquen no presupone que tengan razón por ser la mayoría. En último caso, ¿qué tendremos que tener más en cuenta?

- a) Las competencias que medimos con la prueba
- b) La discriminación y la facilidad de la prueba
- c) La fiabilidad de la prueba y el comportamiento del ítem

EPÍLOGO

El ámbito de los procesos selectivos de la Administración resulta casi inagotable. Quedarían muchas facetas por tratar, muchos aspectos que considerar, muchas opiniones, incluso diferentes o contrarias a las expresadas, para contrastar. Cada cual tendrá su opinión de lo que falta y de lo que sobra, en dónde se ha quedado escaso y se tendría que incidir más, y en dónde se extendió demasiado y habría que recortar.

Por nuestra parte, nos gustaría haber abordado la historia y la sociología de las oposiciones, invención china del siglo VII a. n. e., es decir, de hace 27 siglos, no como una intención historiográfica o sociológica en sí misma, sino para entender mejor los antecedentes y las razones por las que las oposiciones se hacen de determinada manera y no de otra y los motivos por los que ha existido, y todavía existe, una resistencia tan enérgica a la incorporación de los conocimientos, reglas y técnicas de solvencia probada a los procesos selectivos de la Administración.

Pero como entendemos que no entraban estrictamente en los objetivos que nos marcamos con este trabajo lo dejamos para mejor ocasión.

Resulta difícil entender que en unos tiempos en los que la Administración proclama que busca la excelencia y una respuesta a las exigencias de la sociedad actual, la selección de su capital humano, el de mayor importancia, siga siendo tan arcaica, burocrática, discrecional e ineficiente.

Queda mucho camino por recorrer y los resultados se verán a medio y a largo plazo. Habrá que dedicar más tiempo y más recursos a las tareas destinadas a seleccionar el personal de la Administración. Si se ha hecho este esfuerzo por imperativo legal, cierto es, con la contratación de obras y servicios, es una obligación, no legal por el momento, pero sí ética y funcional, hacerlo con la selección de personal, todavía de mayor importancia que la contratación, para el buen funcionamiento de la Administración.

Con este trabajo no pretendemos haber resuelto el complejo problema al que nos enfrentamos. Si llega a tener una mínima utilidad, traducida en alguna mejora de los procesos selectivos, veríamos totalmente recompensados nuestros esfuerzos.

INDICACIONES Y SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS

Capítulo 1

1.4.6 b)	1.4.7 c)	1.4.8 a)	1.4.9 c)
1.4.10 a)	1.4.11 c)	1.4.12 a)	1.4.13 a)
1.4.14 b)	1.4.15 c)	1.4.16 a)	1.4.17 c)
1.4.18 b)	1.4.19 c)	1.4.20 b)	1.4.21 b)
1.4.22 c)	1.4.23 a)	1.4.24 b)	1.4.25 c)
1.4.26 a)	1.4.27 a)		

1.5.2 Se trata de que reflexione en profundidad sobre cómo se hacen ahora los procesos selectivos y de imaginar cómo se deberían hacer. Debe resultar una tabla de este tipo.

Dimensión	Cómo se hace	Cómo se debería hacer
Soportes/instrumentos	A mano. Papel y bolígrafo	Medios informáticos
Fiabilidad	Poca o ninguna	Máxima

Capítulo 2

2.1.1 Debería ser capaz de proponer en primera instancia un número elevado de funciones, alrededor de 20/25, y después pulirlas, fundirlas y redactarlas de forma idónea, a poder ser comenzando cada una de ellas por un verbo de acción. Puede (y debe) apoyar la reflexión personal con la consulta de lo que recoge la Ley gallega y el Estatuto básico y otro material que encuentre.

2.2.1 Utilice uno de los ejemplos que aparecen en el texto, el que mejor se adapte al puesto de trabajo que ha escogido, haciendo la adaptación necesaria para que las competencias se correspondan con las funciones definidas en el ejercicio anterior. Si encuentra algún otro material incorpore las aportaciones que considere válidas.

Capítulo 3

3.2.1 Seguramente sea el ejercicio más interesante y de mayor importancia. No pueden resultar competencias que no se midan, sea de manera directa o inducida, ni medir competencias que no se han definido. Por si puede ser de ayuda, a continuación se muestra un ejemplo concebido para técnica o técnico de Administración general A1:

Según lo dispuesto en el artículo 41.2.a de la Ley de la función pública de Galicia, así como en las publicaciones del INAP, se definen las siguientes competencias que se van a medir en el proceso selectivo. Habrá parte de ellas que se puedan medir directamente mediante las pruebas y ejercicios y otras que por su generalidad habrá que medir de manera indirecta o inducida, pero la pretensión es que la medida de todas y cada una de las competencias informen la redacción de las pruebas y los criterios de corrección.

1. Informática básica. Utilizar los programas de procesamiento de textos, correo electrónico, búsqueda en la red, uso de la plataforma digital y otros instrumentos informáticos elementales a un nivel básico suficiente para garantizar la funcionalidad en su entorno de trabajo. Se medirá con la realización de todos o parte de los ejercicios en ordenador con un procesador de textos y con las características y formato que se determinen.

2. Escritura a ordenador. Teclear a una velocidad y una corrección suficientes para desarrollar su trabajo. Se medirá con la realización de todos o parte de los ejercicios en ordenador con teclado.

3. Lenguaje administrativo vehicular gallego. Competencia lingüística escrita en gallego como lengua vehicular de la Administración al nivel y con la corrección exigida por el lenguaje administrativo. Se medirá con la prueba para la que se impone la obligatoriedad de redactarla en gallego.

4. Lenguaje administrativo vehicular español. Competencia lingüística oral y escrita en castellano como lengua vehicular de la Administración. Se medirá con la prueba para la que se impone la obligatoriedad de redactarla en castellano.

5. Aprendizaje continuo. Aprender y aplicar nuevos conocimientos, informaciones, sistemas y métodos de trabajo que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia. Se medirá indirectamente, por lo menos la capacidad de aprendizaje, con algunas de las pruebas del segundo ejercicio, e incluso del primero, mediante situaciones novedosas de las que tengan que extraer información y aprender a resolverlas.

6. Comunicación. Transmitir mensajes de forma estructurada, clara y escueta, adaptando el lenguaje a la situación y a la persona destinataria, ya sea de forma oral o escrita, así como escuchar activamente. Se medirá con todas las pruebas y ejercicios de redacción, así como en la presentación en Power Point.

7. Capacidad de síntesis. Elaborar informes, propuestas de resolución y otros documentos de forma clara, escueta y precisa. Se medirá directamente mediante su valoración en los ejercicios y pruebas, e indirectamente estableciendo una extensión máxima para las respuestas.

8. Toma de decisiones. Tomar decisiones con la velocidad idónea, aunque puedan ser difíciles, poco simpáticas o, previsiblemente, conflictivas, valorando las distintas posibilidades de actuación y las características de la Administración. Evitar la abstención y/o la remisión a otras instancias, especialmente en las propuestas de resolución, sin perjuicio del trabajo en equipo y la colaboración. Se medirá mediante las pruebas del segundo ejercicio, con situaciones en las que tiene que tomar decisiones. En estas pruebas se valorará positivamente la argumentación de la decisión adoptada y negativamente las digresiones sobre otras posibles soluciones sin adoptar y afirmar una solución clara y definida.

9. Resistencia a la tensión. Controlar las emociones propias y evitar reacciones negativas que puedan afectar a los niveles de eficacia y eficiencia en el trabajo en situaciones de presión, oposición, desacuerdo y dificultades o fracasos, liberando la tensión de manera constructiva y aceptable para las demás personas. Se mide indirectamente con los resultados de todas las pruebas, en situación de tensión.

10. Solución de problemas. Estudiar los problemas, identificando sus aspectos más relevantes y sus causas, para elegir las soluciones de mayor calidad, en los plazos fijados y en función de la situación, las posibilidades de implementación, los recursos disponibles, las consecuencias que se deriven y los riesgos asociados. Se medirá con algunas de las pruebas del segundo ejercicio mediante situaciones problemáticas que tienen que resolver.

11. Autonomía. Realizar de forma autónoma las labores que tenga que desempeñar. Medida indirecta mediante los ejercicios y pruebas que tiene que realizar obligatoriamente de forma autónoma.

12. Desarrollo de personas. Crear un ambiente de trabajo positivo hacia el aprendizaje, facilitando acciones que favorezcan el desarrollo propio y el desarrollo del personal. Se medirá en el primer ejercicio.

13. Flexibilidad y gestión del cambio. Modificar el comportamiento para dar respuesta a necesidades cambiantes, reajustando las prioridades de las funciones, adoptando nuevos enfoques y realizando cambios en función de las demandas. Se medirá en el primer ejercicio.

14. Innovación. Aportar ideas y soluciones originales y eficaces de manera diferente a la habitual, para satisfacer las posibles necesidades de la ciudadanía y de la organización, de forma que se mejore la calidad, la eficiencia y/o los resultados de la actividad. Se medirá en el primer ejercicio.

15. Orientación a la calidad. Realizar el trabajo buscando conseguir los resultados con la máxima calidad y el menor coste posible, proporcionando un servicio seguro y fiable, que cumpla con los requisitos de la legislación y la reglamentación aplicables, analizando los indicadores oportunos para comprobar los resultados alcanzados. Se medirá en el primer ejercicio.

16. Trabajo en equipo y colaboración. Colaborar y participar en grupos de trabajo para alcanzar unos objetivos comunes, trabajando de forma eficiente, compartiendo recursos e información. Se medirá en el primer ejercicio.

17. Dirección de personas. Dirigir equipos y conseguir que las aportaciones de éstos contribuyan a la consecución de los resultados esperados por la organización, estableciendo y manteniendo el espíritu de equipo necesario para alcanzar los objetivos fijados. Se medirá en el primer ejercicio.

18. Orientación estratégica. Visualizar hacia dónde se orienta la Administración a medio y largo plazo, identificando oportunidades de mejora e implementando y reajustando las acciones para dirigirse hacia la consecución de sus objetivos estratégicos. Se medirá en el primer ejercicio.

19. Planificación y organización. Definir prioridades, establecer planes de acción organizando las tareas, procesos y proyectos, ajustándose a los presupuestos y plazos temporales y distribuyendo los recursos, medidas de control y seguimiento necesarios para alcanzar los objetivos. Se medirá en el primer ejercicio.

20. Proactividad. Actuar anticipándose a los acontecimientos, realizando propuestas, descubriendo y aplicando nuevas informaciones, sistemas y métodos de trabajo, dirigidos a la mejora constante de la eficacia y de la eficiencia de los resultados del trabajo en función de las posibilidades de la Administración. Se medirá en el primer ejercicio.

3.3.2 c)	3.3.3 a)	3.3.4 a)	3.3.5 b)
3.3.6 b)	3.3.7 a)	3.3.8 c)	3.3.9 c)
3.3.10 b)	3.3.11 c)		

3.4.2 c)
3.4.3 c)

Capítulo 4

4.2.3 b)

Capítulo 6

6.1.1 b)	6.1.2 b)	6.1.3 b)
6.1.4 a)	6.1.5 a)	

6.1.6 a) la conversión en formato simple es bastante más sencilla de lo que parece. En el texto hay bastantes ejemplos de conversiones.

6.1.7 c)	6.1.8 c)	6.1.9 a)	6.2.1 a)
6.2.2 c)	6.2.3 b)	6.2.4 b)	6.2.5 c)
6.2.6 c)	6.2.7 b)	6.2.8 c)	6.2.9 a)
6.3.1 a)	6.3.2 a)	6.3.3 b)	6.3.4 b)
6.3.5 a)	6.3.6 a)	6.3.7 c)	6.3.8 b)
6.3.9 a)	6.3.10 c)	6.3.11 a)	6.3.12 a)
6.3.13 c)	6.3.14 b)	6.3.15 b)	6.3.16 c)
6.3.17 a)	6.3.18 c)		

6.4.1 c)	6.4.2 b)	6.4.3 b)	6.4.4 b)
----------	----------	----------	----------

6.4.5 c) en la teoría. En la práctica origina un problema grave, ¿cuál?

6.4.6 b)	6.4.7 c)	6.4.8 c)	6.4.9 a)
6.4.10 b)	6.4.11 b)	6.4.12 b)	

6.5.1 a)	6.5.2 b)	6.5.3 b)	6.5.4 c)
6.5.5 a)	6.5.6 b)	6.5.7 c)	6.5.8 b)
6.5.9 b)	6.5.10 c)		

6.6.1 a)	6.6.2 b)	6.6.3 c)	6.6.4 a)
6.6.5 a)	6.6.6 a)	6.6.7 c)	6.6.8 b)
6.6.9 c)	6.6.10 b)		

6.7.1 a)	6.7.2 c)	6.7.3 a)	6.7.4 c)
6.7.5 b)	6.7.6 b)	6.7.7 a)	6.7.8 c)
6.7.9 a)			

6.8.1 b)	6.8.2 a)	6.8.3 a)	6.8.4 a)
6.8.5 c)	6.8.6 b)	6.8.7 b)	6.8.8 c)
6.8.9 a)	6.8.10 b)	6.8.11 c)	6.8.12 b)
6.8.13 a)	6.8.14 c)	6.8.15 a)	6.8.16 a)
6.8.17 a)			

