

trOPOS

Conceptos e normas básicas sobre os procesos selectivos na Administración

Mosqueira Lourenzo, César

Docente, orientador e xestor público. Licenciado en Matemáticas e en Pedagogía

Colaboradores:

Cuadrado Romay, Carlos

Secretario xeral da Deputación de Pontevedra

Torres Peón, María Jesús

Xefa do Servizo de Recursos Humanos da Deputación de Pontevedra

Rodríguez Alonso, Gabriel

Xefe de Servizo do SAIM (Asistencia Intermunicipal) da Deputación de Pontevedra

ÍNDICE

Carta da presidenta	7
PROGRAMA trOPOS	9
PRESENTACIÓN	11
PARTE I. OS FUNDAMENTOS	
CAPÍTULO 1. CONCEPTOS BÁSICOS	15
1.1 Competencias e tipos	17
1.2 A competencia na normativa de acceso á función pública	21
1.3 As condicións “técnicas” dos procesos selectivos	25
1.4 Conceptos centrais	26
1.5 Consecuencias	35
PARTE II. APLICACIÓN DOS FUNDAMENTOS ÁS DIFERENTES DIMENSIÓNS DUN PROCESO SELECTIVO	
CAPÍTULO 2. A DEFINICIÓN DOS POSTOS DE TRABALLO	39
2.1 A definición das funcións do posto	39
2.2 A definición do perfil de competencias	41
2.3 Método de definición do perfil e das funcións	46
CAPÍTULO 3. AS DIMENSIÓNS QUE SE VAN MEDIR NO PROCESO SELECTIVO	47
3.1 Introducción	47
3.2 Competencias para medir e número de probas	47
3.3 Coñecemento, aplicación, dominio. Algo máis?	48
3.4 As táboas de especificacións	54
3.5 As rúbricas	57



CAPÍTULO 4. AS PROBAS E OS MÉRITOS	61
4.1 Marco legal	61
4.2 Tipos de probas	61
4.3 A versatilidade dos contidos	65
CAPÍTULO 5. PROGRAMAS, REDACCIÓN DAS PROBAS, NOTAS DE CORTE	71
5.1 Os temarios ou programas	71
5.2 A redacción das probas	77
5.3 As notas de corte	78
PARTE III. AS PROBAS TIPO TEST	
CAPÍTULO 6. AS PROBAS DE ESCOLLA MÚLTIPLE	83
6.1 Definicións	83
6.2 Comparación entre probas tipo test e “clásicas”	85
6.3 Normas de redacción das probas de escolla múltiple	88
6.4 Normas de corrección das probas de escolla múltiple	97
6.5 Facilidade e discriminación	103
6.6 Relación entre facilidade e discriminación	106
6.7 Análise de ítems (<i>item analysis</i>)	109
6.8 Valoración de ítems	112
EPÍLOGO	119
Indicacións e solucións aos exercicios	120

A ILUSIÓN DE MELLORAR A ADMINISTRACIÓN LOCAL

Estamos nuns tempos no que as administracións en xeral e, en particular, as administracións locais teñen que adaptarse aos cambios cada vez máis rápidos, dar o mellor de si mesmas, estar á altura das esixencias cada vez máis elevadas da cidadanía e buscar a excelencia na regulación da convivencia e na prestación dos servizos públicos. Non é cuestión de relatar o moito que se avanzou nos diversos campos e áreas da Administración. Pero tamén moito queda por avanzar. E unha das facetas na que son máis necesarias e urxentes as melloras, os avances, os cambios en positivo, é o da selección do persoal, o activo máis importante de calquera administración.

Os intentos da lexislación para romper vetustas e anacrónicas dinámicas na selección do persoal veñen de lonxe, cando menos da lei 30/1984, de reforma da función pública. Rexistráronse tímidos avances pero nin esa Lei nin as últimas do 2015, o Estatuto Básico e a Lei do emprego público de Galicia foron quen de cambiar a dinámica ancestral das famosas “opos”. As resistencias aos cambios, á aplicación das novas normativas, foron enormes, comezando polos corpos de elite da Administración do Estado, estendendo o inmovilismo de aí para abaixo á selección do funcionario de todas as administracións. Os esforzos do INAP e doutros organismos públicos para a actualización e mellora dos procesos selectivos resultan meritorios pero de pouco alcance práctico.

Os procesos selectivos, as oposicións, deberían seleccionar as persoas máis aptas e capaces, as máis competentes para o desempeño dos postos de traballo. E dicimos deberían porque, aínda que é un imperativo legal, na realidade a selección faise por razóns ben diferentes; entre outras: a capacidade memorística, de “chapar”, a posibilidade de pagarlle a quen axude a preparar a oposición, a posibilidade de pasar anos memorizando as oposicións ou por outros motivos aínda menos confesábeis. Nin para as persoas aspirantes a un emprego público chegou unha verdadeira e real igualdade de oportunidades nin para as administracións chegou a selección das persoas máis aptas e capaces. Esta é a preocupante realidade que buscamos cambiar.

Un cambio coma o que se pretende co programa trOPOS só pode afrontarse con perspectivas de éxito cando se dan conxuntamente tres circunstancias: a primeira, vontade política de levar adiante os profundos cambios que se necesitan; a segunda, coñecemento técnico e científico adecuado para abordar as melloras; e, a terceira, a colaboración do funcionariado da propia administración. Neste caso, na Deputación de Pontevedra temos a fortuna de que se cumpren sobradamente as tres condicións e o funcionariado non só mostra colaboración senón entusiasmo coa perspectiva duns procesos selectivos mellorados.

Este programa é unha medida de longo alcance, de principios democráticos e de compromiso co mellor funcionamento da Administración. Os resultados non se verán de xeito inmediato senón co paso dos anos. Pero canto antes se comece, antes se notarán os resultados, antes veremos unha Administración máis eficiente e unha maior equidade no acceso ao emprego público. A ilusión compartida por mellorar a Administración local lévanos a non escatimar esforzos nin recursos para que o programa sexa un éxito do que toda a sociedade se beneficie.

O primeiro paso neste programa trOPOS é este material que presentamos. Agardamos que sexa de utilidade e sirva de base para avanzar no camiño trazado. Esta é a nosa ilusión.

A presidenta

O vicepresidente

trOPOS

PROGRAMA DE MELLORA DOS PROCESOS SELECTIVOS NA ADMINISTRACIÓN LOCAL

Xustificación do programa: os procesos selectivos para a provisión de postos de traballo na Administración arrastran unha serie de problemas, dificultades e incluso conflictividade, o que conduce a Deputación a afrontar esta situación e facer esforzos para melloralas. Mesmo o mandato legal do artigo 56.2 da Lei 2/2015, de emprego público de Galiza, “56.2. (...) Nos procesos selectivos coídarase especialmente a conexión entre o tipo de probas que se deban superar e a adecuación ao desempeño das tarefas das prazas convocadas”, dista bastante de ser aplicado con coherencia nos procesos selectivos que se realizan nas diferentes administracións galegas. Por outro lado, os avances nos coñecementos técnicos e científicos neste ámbito, que deron lugar a un corpus suficientemente consistente e asentado, non se están incorporando aos procesos selectivos da Administración.

Os esforzos materiais e de recursos humanos que se dedican aos procesos selectivos e á súa mellora son moi escasos. A preparación que se pon á disposición das persoas que teñen que redactar as bases e formar parte dos tribunais resulta absolutamente insuficiente. Na práctica non se está a ponderar axeitadamente a transcendencia dos procesos selectivos pois estamos a tratar da selección da parte máis importante, con diferenza, da Administración, o seu persoal, os seus recursos humanos.

As consecuencias desta situación que se pretende mellorar son uns procesos selectivos dunha calidade mediocre, pouco ou nada motivados nas súas diferentes fases e partes, académicos e memorísticos nuns tempos nos que todo o material está á disposición inmediata nas redes e cuns resultados finais ás veces desafortunados, no sentido de que as persoas seleccionadas non son as máis aptas e capaces, as máis competentes para o desempeño dos postos, e cun máis que discutíbel cumprimento da normativa legal.

O programa trOPOS: a opción elixida para superar esta situación e mellorar os procesos selectivos na Administración local é a dun programa denominado trOPOS.

A finalidade do programa é un cambio profundo, unha transformación a fondo de todos os procesos selectivos para o acceso á Administración, que popularmente se denominan todos como oposicións ou “opos”.

A denominación do programa é unha combinación das primeiras letras deste obxectivo:

transformar OPOSICIÓN

Para lograr como resultado unha palabra, trOPOS, que ten un significado por si mesma moi relacionado co obxectivo do programa.

En grego clásico, τρόπος ‘trópos’ significaba ‘xiro, volta, xeito, maneira, melodía, dirección’. O que pretende este programa cos procesos selectivos é darlles un xiro, darlles unha volta, facelos doutro xeito, doutra maneira, proporcionarlles outra melodía, darlles unha nova dirección.

Actualmente denomínanse “tropos” as figuras retóricas que consisten en utilizar as palabras cun significado distinto ao que propiamente lles corresponde. O obxectivo do programa é darlles un significado moi distinto ás oposicións. Facer un tropo pero non retórico, senón profundo e real.

- **Finalidade do programa:** mellorar a calidade dos procesos selectivos na Administración local incorporando os coñecementos e avances científicos en diversas áreas relacionadas cos procesos selectivos, así como darlles mellor cumprimento ás determinacións legais sobre os procesos de selección de persoal na Administración.
- **Destinatarios:** a Deputación de Pontevedra e os concellos da provincia de Pontevedra que, voluntariamente, se queiran adherir ao programa. Está dirixido especialmente ao persoal ao servizo destas administracións locais que participen na redacción de bases e aos membros dos tribunais de selección.
- **Actuacións para desenvolver no programa:** actividades de formación do persoal presencial, semipresencial ou a distancia, selección e difusión de bibliografía recomendábel, redacción do material de asesoramento e consulta, colaboración na redacción das bases, colaboración na elaboración de instrucións para membros dos tribunais, formar unha base de datos coas bases de convocatoria, probas, rúbricas e táboas de determinacións e calquera outra que redunde na mellora dos procesos selectivos.
- **Temporalidade:** o programa ten a finalidade de mellorar os procesos selectivos a través da mellora da cualificación e da competencia das persoas ao servizo da Administración local encargadas das bases e dos tribunais sen ningunha pretensión de substituír as funcións dese funcionariado. Polo tanto, é un programa intrinsecamente temporal cunha finalidade concreta e definida para a que se estima suficiente un prazo de tres anos.
- **Recursos necesarios:** o recurso máis importante serán dúas ou dous técnicos superiores especialistas en procesos selectivos na Administración local, encargados de planificar, programar, avaliar e executar o programa. Unha desas persoas tería, ademais, a función de coordinalo baixo a dirección da xefa do Servizo de Recursos Humanos da Deputación. Así mesmo, serán necesarios os lugares físicos e os instrumentos de traballo habituais e a subscripción da Deputación a publicacións especializadas neste ámbito.

PRESENTACIÓN

Entre os labores que desempeña o funcionariado, a redacción de bases de convocatoria e a pertenza aos tribunais de selección de persoal na Administración é unha das funcións máis importantes e complexas. Sorprendentemente, a formación que se pon ao alcance das e dos posíbeis redactores de bases e membros dos tribunais resulta escasa, por non dicir nula, polo que teñen que guiarse polo sentido común, experiencias persoais, usos e costumes etc.

Incluso a posibilidade de formación autodidacta está moi limitada pois documentos relativos á mellora dos procesos selectivos na Administración resultan difíciles de atopar, cando menos sinxelos, operativos e de boa calidade.

O panorama bibliográfico sobre a materia resulta bastante complexo se temos en conta o feito de que a inmensa maioría dos materiais publicados teñen como obxecto de estudo e aplicación as probas dirixidas a estudantes, colectivos bastante máis homoxéneos que os constituídos polas persoas aspirantes dunha proba selectiva e, ademais, onde se prima o labor formativo propio da educación sobre a finalidade de selección propia dos procesos selectivos.

Supoñemos que tal carencia non é absolutamente casual dado que a tarefa resulta bastante complexa e arriscada. Integrar tantos ámbitos diversos coma, cando menos, coñecementos de psicodiagnóstico, psicometría, obxectivos formativos, teoría e práctica da avaliación de coñecementos, capacidades, habilidades e perfís profesionais, cos aspectos normativos e legais, xunto coa súa xurisprudencia, e un bo coñecemento da Administración pública, aspectos todos estes implicados nun proceso selectivo na Administración, resulta un reto, en xeral, seguramente demasiado ambicioso, e aínda máis para profesionais que temos e teñen outros cometidos laborais ben diferentes, sexa na función pública ou na universidade.

Pero o problema está aí. Acotío, centos e miles de funcionarias e funcionarios téñense que enfrontar, como redactores de bases das convocatorias ou como membros dos tribunais, ao manexo das probas selectivas en xeral, en todos os seus aspectos: redacción das bases, elaboración e corrección das probas, uso de tests, valoracións, en xeral sen máis bagaxe que a súa boa disposición e a súa experiencia.

Este traballo está dirixido a intentar cubrir a enorme lagoa de materiais neste ámbito dos procesos selectivos. A súa finalidade esencial, e practicamente única, consiste en axudar e colaborar na mellora da competencia das persoas que teñen que abordar os procesos selectivos dende a propia Administración.

Evidentemente, o asunto podería ter outros moitos e variados enfoques dende moi diversas perspectivas, entre elas a legal, a académica, a da investigación ou a da divulgación, mais pola finalidade perseguida, todo o traballo está pensado para e condicionado pola mellora das competencias de quen redacta as bases ou participa como membro dun tribunal dun proceso selectivo na Administración pública.

Os materiais deste traballo foron seleccionados cun único criterio: incluír aqueles que se estima que son necesarios para mellorar a pericia das persoas destinatarias, e excluír todo o material que non se considere imprescindible para a finalidade pretendida, aínda que resultase de sumo interese para outras finalidades.

Este criterio non só foi usado na selección dos materiais senón tamén para o tratamento que se lle dá a cada un deles. Por este motivo, hai materiais aos que se dedica máis extensión e do que se fan reiteracións e outro que se trata con moito menor detalle e insistencia.

Tanto a selección dos materiais coma do seu tratamento son resultado da recollida de información con bastantes ducias de funcionarias e funcionarios concretos, en especial do Concello de Pontevedra e da Deputación de Pontevedra, máis dun cento en total, das súas preocupacións, da súa insatisfacción pola situación actual dos procesos selectivos, das súas dificultades para superar as deficiencias detectadas, das resistencias existentes orixinadas por hábitos e tópicos bastante nocivos pero moi estendidos e consolidados.

Este traballo é resultado de arredor de cinco anos de seguimento da cuestión que se aborda. Dende o primeiro borrador, de setembro de 2015, até esta versión actual, téñense modificado todas e cada unha das partes e materiais iniciais, modificacións inducidas pola interacción coas persoas que participan nos procesos selectivos da Administración.

A modificación máis substantiva, como adoita ocorrer, provén do diagnóstico dos problemas e, en consecuencia, do enfoque das solucións. Se na versión inicial a preocupación estaba focalizada nos tribunais, nas probas, nos resultados e nas reclamacións, dado que así o transmitía o funcionariado implicado en procesos selectivos, o devir diagnóstico foi modificándose ante a constatación de que unha boa parte dos problemas e erros detectados estaban orixinados por unhas bases limitadas e defectuosas.

Tamén se modificou o enfoque do material pois se inicialmente estaba centrado na evitación e emenda de erros, coa interacción co funcionariado emerxeu a evidencia de que se evitaban moito mellor os erros cun manexo mellorado dos conceptos básicos e da terminoloxía dun proceso selectivo. Noutras palabras, para mellorar a calidade dos procesos selectivos é preciso que todas as persoas implicadas utilicen ben os mesmos conceptos e a mesma terminoloxía. Se cando nos referimos, por exemplo, á “competencia”, “cualificación” ou “preparación”, cada quen entende significados diferentes para o mesmo termo e medida significados entre estes, moi difícil será avanzar na mellora dos procesos selectivos.

Por outro lado, hai xa bastantes anos que se está estendendo nos procesos selectivos o uso das chamadas “probas tipo test”, ferramenta bastante tecnificada e moi estudada dende hai aproximadamente un século.

Mellorar todo o proceso selectivo, así como o manexo deste tipo de probas tipo test, non resulta especialmente complicado aproveitando as aprendizaxes e conclusións que se foron acumulando ao longo do dilatado tempo de experiencia no seu uso, pero documentos relativos á mellora da súa utilización neses procesos selectivos na Administración, aínda que non tanto coma os xenéricos relativos aos procesos selectivos, tamén resultan difíciles de atopar. Por esta razón, faise un longo tratamento específico dos tests no capítulo 6.

Lonxe de calquera prurito teórico, a finalidade deste traballo non é outra que proporcionarlle a quen teña que redactar bases ou formar parte de tribunais unha serie mínima de coñecementos, instrumentos e recomendacións xerais sobre os procesos selectivos e sobre o contido das bases, sobre a selección das probas e, en particular, sobre os tests, coa esperanza de que sexan suficientes para mellorar a súa pericia e, en consecuencia, a calidade do procesos selectivos.

Tamén asumimos unha premisa realista sobre o tempo que lle poden dedicar a esta tarefa as e os funcionarios en activo, para os que a pertenza aos tribunais de procesos selectivos adoita ser episódica e colateral aos seus labores principais. O número de horas que lles poden dedicar ás aprendizaxes sobre procesos selectivos en xeral, e sobre o uso e manexo dos tests en particular, resulta, no mellor dos casos, bastante reducido.

Partimos de dúas ideas centrais: a primeira, que “ter elaborado bases, probas e tests varias veces proporciona experiencia, posibelmente en facer malas bases, malas probas e malos tests” e, a segunda, “esforzarse en facer ben unhas bases, unhas probas ou un test e extraer conclusións dos seus resultados mellora moito a capacitación para elaborar bases, probas ou tests no futuro”. Estas dúas ideas son aplicábeis non só ás bases, ás probas e aos tests, senón tamén a todos os pasos do proceso selectivo. Estes simples principios colocan o problema da mellora da capacitación no manexo dos procesos selectivos dentro das posibilidades e dispoñibilidades do funcionariado.

Sobre o material en si, unhas consideracións. Por un lado, a intención didáctica interfere, cando menos parcialmente, coa súa calidade. Carencias e fallos haberá moitos. Uns, resultado das limitacións de quen os redactou, outros por adaptación á finalidade formativa. Por outro lado, o carácter eminentemente práctico e operativo que se pretende levounos a adoptar decisións e, sobre todo, simplificacións, que somos conscientes de que poden resultar, cando menos, ás veces, discutíbeis ou matizábeis.

Os conceptos básicos de competencias, validez e fiabilidade, as taxonomías cognitivas, as rúbricas, a dificultade ou facilidade óptima, o uso da fórmula de corrección por adiviñación, as táboas de especificacións, as recomendacións de redacción de ítems, entre outros moitos aspectos, están resoltas con recomendacións simples máis ou menos categóricas segundo os casos, que poden chocar parcialmente coa súa complexidade real.

Optamos por estas solucións relativamente simples, ou máis ben simplificadas, pero que son o que entendemos como as solucións clásicas contrastadas, sen embarcarnos nas sutilezas, matices, alternativas e complexidades que existen neste campo. Tratamos de evitar que os seus destinatarios, funcionariado con formacións e funcións diversas, se visen enfrontados ao que poderían percibir como disquisicións inmanexábeis para eles e con pouco percorrido práctico. Tratamos de facer unha guía útil para a súa actuación directa e inmediata na redacción de bases e na súa participación nos tribunais co único obxectivo de mellorar a calidade do proceso selectivo.

Dado o público ao que vai dirixido adoptouse unha terminoloxía intermedia entre a usual das persoas que participan nos procesos selectivos e a máis técnica. Tamén se buscou ao máximo a análise do que se fai actualmente e o que se debería facer.

As reiteracións son múltiples e intencionadas. Os conceptos máis básicos, como por exemplo competencia ou validez, aparecen varias veces en diferentes lugares, denominados cos seus termos técnicos ou só traballando sobre as ideas e conceptos que os definen.

O texto esta deseñado de tal forma que analizar e aprender ben as súas diferentes partes é un primeiro paso necesario. Mais as arredor de 150 preguntas e exercicios prácticos son aínda máis importantes. Definir funcións e perfís dun posto de traballo, elaborar táboas de especificacións, redactar probas que midan niveis cognitivos superiores, valorar ítems dunha proba real, mellorar probas xa utilizadas previamente, redactar bases de convocatoria ou partes delas, poden ser, entre outros, exercicios de grande

utilidade. As respostas ás preguntas, situadas ao final, nalgúns casos, poden resultar discutíbeis. Ademais dos erros que poidan existir, a razón é que se formulan algunhas delas cunha intención didáctica, de discusión e non como unha medida da aprendizaxe.

O traballo está estruturado de forma dedutiva, do máis básico e xeral ao máis particular e concreto, e ten unha secuencia relativamente rixida. Primeiro aséntanse as bases, os principios, os fundamentos e, a continuación, extráense as consecuencias e aplicacións. Non é posíbel conseguir os coñecementos e as competencias que se abordan nun capítulo ou subcapítulo se antes non se adquiriron os coñecementos e as competencias tratadas nos capítulos e subcapítulos previos. Aínda que se barallou esa posibilidade, o traballo non é un “receptario” de solucións de problemas nos procesos selectivos, opción desbotada polas razóns antes expostas.

En consecuencia, permitímonos dar un consello sobre a utilización deste material: se algunha persoa que se tome a molestia de ler e tratar de aprender deste traballo anda escasa de tempo, por favor, que o dedique ao capítulo primeiro até a asimilación dos coñecementos e adquisición das competencias buscadas con este capítulo inicial.

As demais partes e capítulos, dos que tamén é moi interesante e recomendábel o seu dominio e a adquisición das competencias que pretenden, poden ser utilizados como material de “referencia” ou consulta, é dicir, no caso de que non haxa tempo para traballalos a fondo, lelos e quedarse cunhas ideas mínimas que nos permitan botar man deles cando creamos que os necesitamos. Pero esta función de consulta só se poderá facer con solvencia a condición de adquirir as competencias buscadas no capítulo primeiro.

En consecuencia, o material ten escasa flexibilidade para poder deixar á marxe parte deste sen prexudicar a boa marcha do conxunto. Correspóndelle esta selección a quen o utilice, mais coa recomendación de non obviar os conceptos e definicións básicas do capítulo 1, que xa están reducidas ao mínimo. En todo caso, a única flexibilidade lóxica viría orixinada pola perspectiva de quen acceda ao material. Se o fai dende a perspectiva dunha persoa que vai redactar bases pero non estar nos tribunais, determinadas partes do capítulo 6 poderían tratarse máis sucintamente. Se a perspectiva é dunha persoa membro dun tribunal pero non redactora de bases de convocatoria, podería facer o mesmo con determinados apartados sobre rúbricas, táboas de especificacións e similares.

Por último, non se proporciona ningunha bibliografía. Dado que se utilizaron infinidade de documentos, case todos eles de xeito moi parcial e con modificacións ás veces moi profundas, a listaxe resultaría interminábel e de bastante pouco interese. Para un traballo académico non utilizar bibliografía e citas sería un anatema pero para a finalidade que se pretende entendemos que non achegaría nada relevante. Por desgraza para o funcionariado non coñecemos ningún texto que se poida recomendar como guía simple e válida, aínda que non fose completa, para a mellora dos procesos selectivos. Agardemos que pronto se poida emendar esta eiva e aparezan manuais axeitados. As denominacións dos conceptos básicos e a súa denominación en inglés proporcionan claves suficientes para que se poida buscar abundante, aínda que dispersa e fragmentaria, cando non contraditoria, documentación sobre calquera dos aspectos tratados.

En relación co título deste traballo cremos que sería máis preciso *Docimoloxía básica dos procesos selectivos* pero podería soar estraño e incluso pedante polo desuso do termo.

PARTE I. OS FUNDAMENTOS

Neste capítulo imos introducir os conceptos centrais dun proceso selectivo, a saber: competencia, validez e fiabilidade. Son a base para afrontar os procesos selectivos e a súa necesidade vén determinada por dous feitos: o primeiro, que utilicemos todas as persoas participantes, redactoras de bases e membros de tribunais os mesmos conceptos e a mesma terminoloxía, e, o segundo, e aínda máis importante, evitar que siga a suceder o que un veterano e magnífico funcionario describía do seguinte xeito preciso e contundente: “o que tivemos que aprender para a oposición para pouco nos serviu despois no traballo; facer o traballo ben non ten nada que ver coa oposición senón co interese e disposición que teña cada quen. A oposición é un trago que hai que pasar; o traballo é outra cousa diferente”.

CAPÍTULO 1. CONCEPTOS BÁSICOS

1.1 Competencias e tipos

Un dos conceptos máis importantes, se non o que máis, no ámbito dos procesos selectivos para o acceso á Administración é o de **competencia** (*competence, ability*).

Este termo ten variadas acepcións como “competición, disputa económica, disputa persoal ou grupal, competitividade, ámbito de actuación”, entre outras; a Real Academia Galega (RAG) defínea do seguinte xeito:

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

E a Real Academia Española (RAE) 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 o 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

No campo laboral, coa acepción 3 da RAG ou b.1 da RAE, o termo “competencia” aparece inicialmente nos anos 70 do século pasado. A constatación de que outras ideas e os outros métodos que se utilizaban para a selección de persoal, coma o currículo educativo das persoas, os resultados dos tests de aptitude e de

intelixencia, ou a capacidade de adaptación aos problemas da vida diaria, non funcionaban ben, nin xuntos nin por separado, para obter unha boa predición do futuro éxito profesional, levou a indagar nas posibilidades da caracterización e da medida da competencia ou competencias como método de selección.

Para ir precisando o concepto de competencia imos comparalo con outro concepto co que se confunde bastante a miúdo, a cualificación:

A **cualificación**: pode definirse como “o conxunto de coñecementos e capacidades, incluíndo comportamentos e habilidades, que os individuos adquiren durante os procesos de socialización e educación/formación”. É unha especie de “activo” co que contan as persoas e que poden aproveitar mellor ou peor para desempeñar determinados postos. Pódese denominar como a “capacidade potencial para desempeñar ou realizar as tarefas correspondentes a unha actividade ou posto”.

A **competencia**: fai referencia a algúns aspectos deste “acervo” de coñecementos e habilidades: aqueles que son necesarios para chegar a certos resultados requiridos en diferentes circunstancias. Polo tanto, é a “capacidade real para lograr un obxectivo ou resultado nun contexto dado”. “O concepto de competencia fai referencia á capacidade real do individuo para dominar o conxunto de tarefas que configuran unha función concreta”.

Para ter competencia é necesaria a cualificación, ou cando menos uns mínimos axeitados de cualificación, pero as competencias no son reducíbeis á cualificación nin asimilábeis ao adquirido na formación. Posuír unhas capacidades e coñecementos, ter unha cualificación, non significa ser competente. A competencia non reside nos recursos (cualificación), senón na mobilización efectiva e eficaz deses recursos persoais.

A diferenciación entre cualificación e competencia non é unha mera disquisición teórica, senón que ten unhas consecuencias prácticas de grande alcance. Na realidade cotiá no ámbito laboral e da Administración son bastantes frecuentes os exemplos de persoas cunha elevada cualificación, que obterían moi bos resultados en probas de corte académico ou en tests de aptitudes, pero que teñen un desempeño laboral mediocre, e, polo contrario, persoas con menos cualificación e peor expediente académico que son magníficas no seu desempeño laboral. As primeiras teñen alta cualificación pero baixa competencia e as segundas teñen menor cualificación pero maior competencia. Nos procesos selectivos da Administración o que importa é a competencia, non a cualificación, ou cando menos, non exclusiva nin prioritariamente a cualificación.

Táboa 1. Definición de competencia de diversos organismos oficiais

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): 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 las 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, está capacitada o capacitado 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.

Coa finalidade de ir “redondeando” o concepto de competencia imos botar man das definicións que utilizan todo un conxunto de organismos oficiais internacionais ou de países variados (ver táboa 1). Todas, partindo de aproximacións diferentes ao concepto de competencia, coinciden amplamente no fundamental. Calquera delas nos podería servir como definición de competencia, cando menos para os fins deste traballo.

Por proximidade xeográfica e administrativa imos considerar a do 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 as demais definicións, poderíaselle poñer certas obxeccións, aínda que case todas menores. Neste caso, en vez de “definen”, sería máis preciso “consisten en” ou “están definidas por”.

Obsérvese como diferenza claramente entre a cualificación (a que denomina capacidades) e a competencia, que consiste no exercicio eficaz desa cualificación, desas capacidades.

Exercicio 1.1.1. Un termo moi utilizado nos ambientes relacionados coas probas selectivas da Administración é o de “preparación” (e as súas múltiples variantes como, por exemplo, estar ben preparada/o). Explique as relacións e diferenzas que poidan existir entre “preparación”, “cualificación” e “competencia”, así como en que condicións se poderían entender como sinónimas “preparación” e “competencia” (entre 150 e 200 palabras)

Exercicio 1.1.2. Redacte, despois de analizar e valorar as definicións da táboa 1, unha nova definición que lle pareza máis precisa e completa que cada unha por separado (entre 100 e 150 palabras)

Tipos de competencias

Existen diferentes tipos de competencias que identifican e fan máis ou menos apta a unha persoa para un determinado tipo de traballo.

Como acabamos de ver, existen moitas definicións de competencias. Sobre modelos de clasificación das competencias tamén existe gran variedade.

Imos tomar como referencia o modelo de competencias ISFOL (Istituto Italiano Formazione et Lavoro), que identifica tres tipos principais de competencias:

Competencias de base: son aquelas necesarias para desempeñar calquera tipo de traballo, independentemente das competencias específicas do propio traballo. Algúns exemplos destas competencias son o coñecemento e dominio da lingua ou linguas instrumentais da Administración, o coñecemento dalgúna lingua estranxeira, competencias básicas en matemáticas ou competencias básicas no uso das TIC. Varían moi pouco duns traballos a outros e correspóndese coa formación básica.

Competencias transversais: son todas aquelas aptitudes de tipo relacional e actitudinal que fan que unha traballadora ou traballador desenvolva de forma eficaz o seu traballo. As competencias transversais serven, con certas variacións, para desenvolver calquera profesión. A súa adquisición pode lograrse

en diferentes contextos (escolares, laborais, familiares, de socialización). Algunhas competencias transversais son: traballo en equipo, responsabilidade, iniciativa, autonomía, relación interpersoal, dispoñibilidade para aprender etc.

Competencias técnicas ou específicas: son diferentes para cada profesión, específicas dun posto de traballo concreto e particular. Normalmente adquirense mediante unha formación específica. Correspóndese cos perfís profesionais de cada oficio ou profesión, das especialidades ou subespecialidades.

Existen outros moitos modelos de clasificación das competencias, como, por exemplo, este outro modelo de catro 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 de trabajo y también de su entorno de trabajo; es capaz de organizar y decidir y está dispuesta o dispuesto a aceptar responsabilidades.

Exercicio 1.1.2. Explique de dúas en dúas as diferenzas entre os tres tipos de competencias do modelo que tomamos como referencia (entre 90 e 120 palabras)

1.2 A competencia na normativa de acceso á función pública

Os procesos selectivos, oposición, concurso-oposición ou, excepcionalmente, concurso, son os únicos procedementos legais para o acceso a un posto de traballo nas administracións públicas. A normativa esixe unha serie de condicións para garantir a igualdade de oportunidades de todas as persoas aspirantes e que a selección se faga por capacidade e mérito, evitando calquera outro criterio espurio, tendencioso ou discriminatorio.

Vexamos, na táboa 3, os extractos máis significativos dos contidos da normativa en vigor. En negra está resaltado o aspecto sobre o que queremos centrar a atención: a relación entre as probas selectivas e o desempeño no posto de traballo.

Como vemos, todas as normas insisten en que o proceso selectivo debe, está obrigado a centrarse nesta relación. Descrita con diferentes denominacións: “adecuación entre probas e desempeño”, “conexión entre as probas e adecuación ás tarefas”, “garantir a selección das persoas máis cualificadas para o desempeño das prazas”, “xulgar a preparación das persoas aspirantes en relación cos postos de traballo”, “selección das persoas aspirantes máis preparadas para o desempeño das prazas convocadas”, está presente dende hai case 40 anos na normativa en vigor.

En conclusión, a normativa esíxenos o seguinte: **“nos procesos selectivos coidarase especialmente a conexión entre o tipo de probas que se deban superar e a adecuación ao desempeño das tarefas das prazas convocadas”**.

Sorprendentemente, a normativa non utiliza en ningún caso o termo case universalmente aceptado de “competencia”, aínda que, dun xeito ou doutro, está utilizando o concepto, aínda que confundindo con “cualificación” e “preparación”, que teñen outros significados relacionados, pero diferentes aos de competencia.

Táboa 3. Lexislación en vigor

Ley 2/2015, de emprego 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

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

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

Exercicio 1.2.1. Adapte a conclusión “Nos procesos selectivos coidarase...” aos termos máis precisos de competencias (entre 20 e 25 palabras)

1.3 As condicións “técnicas” dos procesos selectivos

Pouco ou nada di a normativa sobre as condicións “técnicas” e “científicas”, sobre as características específicas que deben rexer os procesos selectivos. En particular non di nada das condicións e normas que debería seguir un proceso selectivo para lograr a medida da competencia ou competencias necesarias, desafortunadamente “conexión entre probas do proceso selectivo e desempeño das prazas convocadas”. Tecnicamente, no ámbito académico, esta “conexión” denomínase **validez** do proceso selectivo.

Tampouco di nada a normativa, aínda que sexa de xeito indirecto como si fai no caso da validez, doutras características ou propiedades precisas para lograr un proceso selectivo de calidade, como por exemplo, da **fiabilidade**.

Esta carencia de normativas “técnicas” ou, cando menos e con carácter substitutivo, de recomendacións “técnicas”, orixinan un baleiro enorme que se traduce na práctica nunha mediocre calidade dos procesos selectivos e nun incumprimento xeneralizado da obriga legal de validez, de que “as probas midan as competencias precisas para o posto”.

O único instrumento normativo que podería ser dalgunha utilidade sería a “motivación” do proceso selectivo. A este particular, a única norma existente, sumamente breve, é a seguinte:

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

Esixe a motivación dos actos que poñan fin aos procedementos selectivos, esixencia de total lóxica, pero omite a necesidade de motivación para as propias bases ou normas que rexen a convocatoria. Ou sexa, hai que motivar os resultados das probas pero non é obrigatorio motivar por que se escollen esas probas, non é necesario motivar “a conexión entre o tipo de probas que se deben superar e a súa adecuación ao desempeño das tarefas”.

En definitiva, temos unha obriga legal para a que non existe ningún mecanismo previsto na lexislación dirixido ao seu cumprimento.

Este artigo 35.2 equipara a motivación esixida aos procesos selectivos cos de concurrencia competitiva. Supoñamos esta concurrencia para o caso dos contratos de obras, por centrarse nun exemplo, no que a normativa, ademais de motivar a resolución que se adopte, esixe que exista un proxecto redactado para o que determina o seus contidos e regras que debe cumprir, incluída a necesidade de supervisión, para garantir que cumpra coas determinacións esixidas e fixadas pola abundante normativa sectorial de aplicación, así como toda unha serie de normas para a valoración de ofertas e adxudicación dos contratos.

En comparación, nos procesos selectivos para o acceso do persoal, o baldeiro normativo é case absoluto en relación coas súas características técnicas. Esta carencia orixina situacións como que para os mesmos tipos de postos e para as mesmas funcións os procesos selectivos sexan moi diverxentes, cando non case opostos, segundo quen redacte as bases e quen conforme os tribunais. E o que é máis grave, case sempre sen ter en conta as funcións que se van desenvolver e as competencias necesarias do posto ou postos que se pretenden cubrir.

Non obstante, si existen unha serie de conceptos, normas e recomendacións técnicas sobre as características que debe cumprir un proceso selectivo para que o resultado sexa de “boa calidade”. Estas determinacións son, cando menos, tan claras como as que se supón que hai que aplicar aos diferentes actos administrativos e resolucións da Administración e están asentadas na teoría hai moitísimos anos. Resulta sorprendente que non teñan sido trasladadas dos ámbitos teóricos, experimentais, académicos, empresariais e científicos nos que se xeraron aos procesos selectivos na Administración e incorporados na práctica cotiá.

Adiantando xa algunhas ideas fundamentais, un proceso selectivo é de boa calidade cando o resultado final resulta válido e fiábel. Cando ten unha **validez** e unha **fiabilidade** elevadas. Seguindo co exemplo da obra, toda a normativa e todas as recomendacións teñen como obxectivo lograr unha obra final sólida, funcional, que solucione as necesidades formuladas e, se acaso, de calidade estética. Non resulta difícil distinguir unha chapuza, unha obra mal feita ou disfuncional dunha obra ben feita e funcional. Toda a normativa e todo o proceso, dende os proxectos e os pregos até a dirección de obra e o acabado final, está, precisamente, enfocada a que o resultado final, o produto final, a obra rematada, estea ben feita e sexa funcional.

Paradoxalmente, para a selección da parte máis importante da Administración, o seu capital humano, non existe a suficiente preocupación por acadar que o resultado final sexa de boa calidade, ou sexa, que o persoal seleccionado sexa o máis capaz e o máis apto, o máis competente, o de maior competencia para as necesidades dos postos que se pretenden cubrir. Na maioría das convocatorias nin tan sequera se define nin concreta cales son as competencias e funcións deses postos. E se non temos ben claro e definido o que pretendemos, as funcións do posto de traballo e as competencias necesarias (capacidades, habilidades, coñecementos, aptitudes, e incluso actitudes que se necesitan), o resultado da selección pode ser calquera, seguramente diferente ao que pretendemos ou, cando menos, non ser as persoas seleccionadas as máis aptas e capaces, máis competentes, para o posto que se convoca, como por desgraza sucede con tanta frecuencia.

Exercicio 1.3.1. Elabore un resumo deste apartado resaltando as ideas e conceptos máis importantes (entre 150 e 200 palabras)

1.4 Conceptos centrais

a) En xeral, todo proceso selectivo e, en particular, cada proba ou valoración, nunca debe ser un fin en si mesmo. Teñen un carácter meramente instrumental, en absoluto finalista. Son uns meros instrumentos para un fin, que non é outro que lograr a selección das persoas máis competentes, das máis aptas e capaces para os postos convocados.

Todos os esforzos que se fagan para que o proceso selectivo acade o fin buscado será o mellor labor que se pode realizar para mellorar a calidade do proceso selectivo.

b) Un proceso selectivo perfecto sería aquel no que o posterior desempeño no posto de traballo se corresponde coa orde da puntuación final. É dicir, que a correspondencia fose absoluta e a persoa que sacou mellor nota no proceso fose a mellor no posto de traballo, a segunda no proceso fose despois a segunda mellor no seu posto e así sucesivamente. Sería a situación ideal.

Tendo sempre esta situación ideal como referencia, na práctica temos que contentarnos con obxectivos máis modestos, pero igualmente fundamentais, como alcanzar que as e os que superan os procesos selectivos sexan mellores nos seus postos de traballo que as e os que non o superan, ou viceversa, que as e os que son moi bos nos seus postos de traballo superen os procesos selectivos, por exemplo, de promoción interna.

É unha constatación da mala calidade dos procesos selectivos, así como das probas e valoracións que o compoñen, que persoas con competencia máis que demostrada non dean superado o proceso selectivo ou que da selección saia un perfil pouco adaptado ás necesidades do posto.

c) Supoñendo unha igualdade de calidade en todas elas, non existen probas ou exercicios que sexan boas ou malas por si mesmas. As mesmas probas ou exercicios poden ser pésimos nuns casos porque o que miden non ten nada que ver coas competencias que pretendemos medir, e magníficos noutros casos dado que miden exactamente estas competencias. Polo tanto, o fundamental é que as probas se escollan co criterio de que sexan as mellores para medir as competencias que se correspondan coas funcións das prazas que se queren cubrir.

Como moito, e como criterio complementario, deben elixirse tendo en conta a operativa do propio proceso selectivo. Por exemplo, se para 5 prazas se presentan 300 aspirantes, o primeiro exercicio debe ser unha proba de escolla múltiple para deixar un número operativo de aspirantes. Pero se se presentan 8 resulta absurdo e disfuncional usar unha proba tipo test. Ou tamén descartar algunha proba e substituíla por outra se os recursos dispoñíbeis non permiten realizar a primeira opción.

Ningunha outra consideración debe condicionar a elección das probas ou exercicios para un proceso selectivo, e moito menos a rutina, o argumento de que sempre se fixo así, de que sempre se utilizaron esas probas. A experiencia está ben para aprender dela, para analizar o que se fixo ben e o que se fixo mal, para corrixir erros, para mellorar; non para reiterar os erros que se teñan cometido no pasado.

d) Todas as probas e exercicios miden algo, algunha ou varias capacidades, habilidades, competencias, coñecementos ou actitudes das persoas aspirantes. O que sucede é que non resulta nada fácil, e moito menos intuitivo ou evidente, saber realmente o que miden. Por exemplo, igual cremos que estamos medindo o “dominio” duns coñecementos e o que realmente miden as probas son a capacidade de retentiva, a adaptación á “oposición”, a elección da academia axeitada ou incluso facetas actitudinais. Incluso os méritos e a súa valoración miden, ao igual que a experiencia, algunha faceta. Pero a cuestión central consiste en que midan as competencias que queremos medir, ou sexa, que midan aquilo que resulta valioso para o posterior desempeño do posto para o que convocamos o proceso selectivo.

Así, chegamos ao concepto máis importante de todos cantos se relacionan co proceso selectivo:

A validez (*validity*) é a propiedade do proceso selectivo que consiste en que “mida realmente as competencias necesarias para o bo desempeño do posto de traballo”.

Entendemos a validez como unha característica das probas en relación cun referente ou criterio externo á propia proba. O proceso selectivo é un instrumento ou conxunto de instrumentos para acadar un fin, a selección das e dos máis competentes, das e dos máis aptos e capaces para o posto que convocamos. A validez é a medida da propiedade, trazo ou característica dos instrumentos selectivos utilizados para acadar o fin proposto.

Unha proba ou conxunto de probas terá a característica de ter validez se o que mide se corresponde ou se adapta a unhas competencias previamente determinadas.

Nun proceso selectivo da Administración, a validez consistiría en que as probas midan realmente as competencias (capacidades, habilidades, coñecementos, aptitudes) necesarias para o bo desempeño da praza ou prazas convocadas.

Noutras palabras, a validez mide a capacidade de predición do proceso selectivo para o desempeño do posto de traballo. Neste sentido, un proceso selectivo válido actuaría como un bo predictor do desempeño posterior e un proceso selectivo pouco válido non sería nada indicativo da calidade do desempeño posterior.

Nota. Non é o noso obxectivo analizar as diferentes maneiras que existen para medir, para cuantificar a validez dun proceso selectivo. En todo caso, sinalamos que uns dos instrumentos que se usa é a correlación e, polo tanto, os seus valores poden estar entre -1 e 1.

E tamén chegamos ao segundo concepto en importancia, a fiabilidade:

“A fiabilidade (*confiabilidade, reliability*) dunha proba indica en que medida nunha proba semellante as e os aspirantes obterían resultados parecidos”.

A fiabilidade é unha propiedade das propias probas e podería considerarse parcialmente equivalente ao concepto de “consistencia na medida”, é dicir, en que grao os resultados das “medicións” feitas polas probas que apliquemos van ser coherentes dunha aplicación das probas a outra aplicación de probas do mesmo tipo nas mesmas condicións ou equivalentes.

A fiabilidade dun proceso selectivo ou dunha proba particular correspóndese coa idea da incidencia da boa-mala sorte. Unha fiabilidade alta venenos dicir que a sorte non tivo incidencia no resultado, mentres que unha fiabilidade baixa nos indica que noutra proba do mesmo estilo os resultados poderían ser bastante diferentes.

Cunha fiabilidade alta cada aspirante queda no seu sitio mentres que, se a fiabilidade é baixa, cada aspirante queda onde lle cadrou segundo a sorte que tivo.

A fiabilidade é unha condición necesaria para a validez, pero non suficiente. Unha proba pode ser fiábel pero aínda así non ser válida, mais non pode ser válida se non é fiábel.

Para as probas dun proceso selectivo, tanto a validez como a fiabilidade teñen o máximo interese como preocupación previa, como instrumentos de prevención en evitación de que o proceso selectivo resulte sendo de calidade deficiente. As análises e cálculos *a posteriori*, á parte de precisar dunha elevada cualificación propia de especialistas, xa pouco poden remediar, pois a selección está acabada e os seus resultados son irrevocábeis.

Para estudos e investigacións e mesmo para futuros procesos selectivos poderíanse sacar conclusións interesantes facendo, ou encargando facer, unha serie de índices tanto de validez como de fiabilidade. Non é o noso obxectivo afrontar os cálculos asociados á fiabilidade nin a validez. Quedémonos coa idea de fondo, que é moi sinxela:

Seleccionamos as persoas máis competentes para o posto de traballo?

Canto podería variar a nota nunha proba similar?

Nota: para medir a validez e a fiabilidade existen varias técnicas e tamén varios índices. A máis sinxela e operativa consiste en buscar un coeficiente de **correlación** ou un coeficiente de **determinación**. No caso máis sinxelo, o lineal, o segundo é o cadrado do primeiro.

Para facernos unha idea do reto ao que nos enfrontamos vexamos o seguinte cadro relativo á calidade que indican os índices existentes para a fiabilidade e para a validez:

Táboa 5. Comparativa fiabilidade/validez

Para a fiabilidade		Para a validez	
Coefficientes de correlación e determinación	Significado	Coefficientes de correlación e determinación	Significado
r = 0,70 ou maior, r ² = 0,49 ou maior	Parcialmente aceptable	r = 0,40 ou maior, r ² = 0,16 ou maior	Parcialmente aceptable
r = 0,80 ou maior, r ² = 0,64 ou maior	Bo	r = 0,50 ou maior, r ² = 0,25 ou maior	Bo
r = 0,90 ou maior, r ² = 0,81 ou maior	Excelente	r = 0,60 ou maior, r ² = 0,36 ou maior	Excelente

Cómpre resaltar que acadar una boa fiabilidade é bastante máis fácil que acadar unha elevada validez. A razón para este feito é bastante clara. A fiabilidade é unha propiedade das propias probas e, polo tanto, depende só da nosa competencia para facer probas de calidade.

A validez é a capacidade de predicir o comportamento futuro das persoas aspirantes no seu posto de traballo e, polo tanto, depende de moitos factores alleos á capacidade de quen diseña o proceso selectivo e as propias probas.

En consecuencia, para mellorar a fiabilidade as recomendacións son relativamente sinxelas, a saber: tra-

tar de medir todos e cada un dos aspectos que pretendemos medir, e, sobre todo, evitar ao máximo todo tipo de probas que poidan depender da sorte.

Para mellorar a validez a recomendación consiste en procurar, en ter como obxectivo central de todo o proceso selectivo, a medición das competencias necesarias para o posto de traballo, o que poderíamos denominar “estratexia orientada cara ás competencias”.

Neste tipo de estratexia, as competencias precisas para o posto de traballo reflíctense claramente no proceso de selección. O proceso de selección relaciónase co traballo, consiste en gran medida na execución de mostras de traballo reais ou realistas, coma as que se terán que executar na praza ou posto de traballo.

O posíbel nesgo deste método ten orixe en que se tende a examinar as persoas aspirantes nas áreas fáciles de medir. O método, potencialmente o mellor, pode resultar ineficaz cando non se comprobaban todas as competencias (coñecementos, habilidades, capacidades, aptitudes) esenciais e necesarias para o desenvolvemento das tarefas do posto de traballo.

Exercicio 1.4.1. Explique que relación existe entre o concepto central (b) e a validez (entre 90 e 120 palabras)

Exercicio 1.4.2. Explique en que consiste a validez dun proceso selectivo (entre 50 e 75 palabras)

Exercicio 1.4.3. Razoe por que resulta máis difícil obter unha boa validez que unha boa fiabilidade (entre 50 e 75 palabras)

Exercicio 1.4.4. Por que non hai probas boas nin malas a priori para incorporar a un proceso selectivo? (entre 40 e 60 palabras)

Exercicio 1.4.5. Por que é necesario definir o perfil de competencias buscado para conseguir unha boa validez? (entre 50 e 75 palabras)

Exercicio 1.4.6. Entre os seguintes tres obxectivos dun proceso selectivo, todos eles interesantes, cal é o máis básico e importante?

- a) Seleccionar as e os aspirantes mellor formados e preparados
- b) Escoller as persoas máis aptas para as necesidades das prazas
- c) Dar seguranza ao proceso evitando reclamacións e contenciosos

Exercicio 1.4.7. Un proceso selectivo está formado por varias partes, todas elas relevantes para a calidade final do proceso. Se tivéssemos que escoller, que sería máis importante?

- a) A sistematización do proceso de corrección e valoración
- b) A calidade e tecnificación das probas utilizadas
- c) A calidade e precisión das bases da convocatoria

Exercicio 1.4.8. O peso relativo que se lle asigne nas cualificacións a cada pregunta ou a cada parte dunha proba determina os resultados, formando parte da xustificación das cualificacións. Deixando de lado as obrigas legais, entre os seguintes criterios para asignar pesos relativos, cal sería o máis atinado?

- a) Nas bases deben aparecer de forma xenérica tanto os criterios de cualificación coma o peso específico de cada proba e tamén de cada parte das probas
- b) O tribunal debe asignarlle a cada parte das probas o seu peso específico en función da dificultade e da importancia de cada unha das partes que elabore
- c) Hai que evitar ao máximo as rixideces e limitacións nas cualificacións, pois o máis importante é a calidade das probas e a boa xustificación das cualificacións

Exercicio 1.4.9. Da clásica proba na que se lles pide ás persoas aspirantes que redacten uns temas (habitualmente entre un e cinco) escollidos ao chou dun temario previamente publicado e coñecido polas aspirantes, que característica resulta máis **negativa**?

- a) Induce unha adaptación á proba das e dos aspirantes
- b) Favorece en demasía as e os que redactan moi ben
- c) Depende demasiado da aleatoriedade dun sorteo

Exercicio 1.4.10. Nas bases dun proceso selectivo figura que o tribunal pode optar entre facer unha proba de dous temas seleccionados ao chou ou, alternativamente, 30 preguntas curtas sobre contidos relacionados co temario aínda que non coincidan con ningún tema en particular.

Cal sería a mellor opción?

- a) As preguntas curtas, porque se pode preguntar sobre moitos contidos
- b) Os temas, porque así comproba a capacidade de organización mental
- c) Se o temario é curto, os temas, e se o temario é moi amplo, as preguntas

Exercicio 1.4.11. Unha administración precisa prover un posto no que as habilidades primordiais son buscar información, seleccionar a máis relevante, clasificala e facer resumos precisos no caso de que os documentos sexan moi extensos. As persoas redactoras das bases da convocatoria deciden facer unhas probas realistas, con casos particulares do traballo posterior.

En relación con estas probas, cal das seguintes afirmacións semella máis correcta?

- a) É imposible porque estas probas serían inmanexábeis e de difícil obxectivación para medir capacidade e mérito
- b) É un erro, pois escolleríamos unha persoa moi especializada con problemas para outras funcións se fose necesario
- c) Sería a solución máis acaída, pois as probas “clásicas” de temas e práctico de elaboración non serían axeitadas

Exercicio 1.4.12. Unha administración necesita prover un posto de atención ao público. Vistas anteriores experiencias negativas con seleccionados con probas “clásicas”, decídese facer unha convocatoria na que figura como decisiva unha proba na que as persoas aspirantes teñen que atender un público seleccionado e preparado e o tribunal observar esta atención dende un lugar tapado con cristal unidireccional (o tribunal ve a aspirante, pero non ao revés).

Cal sería a valoración máis correcta desta proba?

- a) Sería unha boa solución, coidando que as pautas de comportamento do público seleccionado e as valoracións da actuación da aspirante estean ben definidas
- b) Sería unha intromisión inadmisíbel na intimidade das persoas aspirantes e crearía unha situación artificial de pouco valor prognóstico para o seu posterior labor
- c) As características de personalidade non son mensurábeis con ningunha proba e a solución dada sería moi custosa e bastante inútil aínda que pretenda ser orixinal

Exercicio 1.4.13. Das seguintes afirmacións sobre a fiabilidade:

- (i) Poderíamos denominala, de xeito informal, a medida da boa-mala sorte
- (ii) Se é alta venmos dicir que a proba ou exame “deixa a cada quen no seu sitio”
- (iii) Se é baixa noutra proba do mesmo estilo os resultados poderían ser bastante diferentes

Cales son verdadeiras?

- a) As tres
- b) Só a (i) e a (iii)
- c) Só a (iii)

Exercicio 1.4.14. Sobre un temario publicado con antelación de, por exemplo, 75 temas, unha proba consiste no sorteo de 2 temas que teñen que redactar. É un exemplo de proba?

- a) De bastante ou moita fiabilidade, pois o sorteo impide que exista nesgo nas preguntas por preferencias do tribunal
- b) De pouca ou ningunha fiabilidade porque noutro sorteo nas mesmas condicións os temas poden resultar outros diferentes
- c) Extensamente probada con éxito, sen entrar en consideracións sobre fiabilidade nin parámetros semellantes

Exercicio 1.4.15. Como se podería tentar aumentar a fiabilidade dunha proba selectiva?

- a) Dándolles a todas as persoas as mesmas oportunidades de coñecer os tipos de proba
- b) Poñendo proba ou probas con nivel alto para que só as poidan responder as persoas ben preparadas
- c) Facendo preguntas de todos as competencias obxecto do proceso selectivo

Exercicio 1.4.16. Unha proba dun proceso selectivo consiste en responder varias preguntas curtas, dun máximo de 150 palabras cada unha. Cada un dos cinco membros do tribunal redacta 5 preguntas relacionadas cos 15 temas asignados para cubrir os 75 do temario completo.

Cal sería a mellor maneira de intentar elevar a fiabilidade?

- a) Facer a proba incorporando o total das 25 preguntas xa redactadas
- b) Un sorteo sen limitacións para escoller dez preguntas das 25 redactadas
- c) Un sorteo restrinxido para escoller dúas das cinco preguntas de cada área

Exercicio 1.4.17. Das seguintes afirmacións:

- (i) A validez é importante pero menos que a fiabilidade
- (ii) A mellor validez é que as persoas seleccionadas sexan as mellor preparadas
- (iii) A validez só resulta elevada cando as probas miden as competencias

Cales son verdadeiras?

- a) Ningunha
- b) Só a (ii) e a (iii)
- c) Só a (iii)

Exercicio 1.4.18. Cal das seguintes afirmacións relativas ás propiedades das probas é verdadeira?

- a) A fiabilidade e a validez son intrínsecas ás probas
- b) A fiabilidade é intrínseca e a validez extrínseca
- c) A fiabilidade é extrínseca e a validez intrínseca

Exercicio 1.4.19. Cal das seguintes afirmacións **non** é certa?

- a) Unha proba pode ser moi fiábel pero pouco válida
- b) Unha fiabilidade alta non é sinónimo sen máis de calidade
- c) Unha proba pode ser bastante válida pero pouco fiábel

Exercicio 1.4.20. Definir con clarezza o perfil de competencias das prazas convocadas é unha condición necesaria para lograr que o proceso sexa?

- a) Fiábel
- b) Válido
- c) Obxectivo

Exercicio 1.4.21. Nun proceso selectivo para oficiala condutora ou oficial condutor de pala retroescavadora aprobou unha persoa aspirante con formación legal pero cun discreto manexo da condución.

Que fallou nas probas utilizadas e no conxunto do proceso selectivo?

- a) A fiabilidade
- b) A validez
- c) A obxectividade

Exercicio 1.4.22. Se as probas que imos poñer nun proceso selectivo son ben coñecidas e poden ser preparadas con detalle polas e polos aspirantes, cal é o perigo máis grave que corremos?

- a) Que teñan vantaxe as persoas que puideron pagar unha academia
- b) Que teñan vantaxe as persoas que teñen máis cultura de oposición
- c) Que aproben as persoas máis adaptadas á proba e non as máis competentes

Exercicio 1.4.23. Resulta coñecida a propensión das e dos opositores a estudar adaptándose ao tipo de probas que van afrontar no proceso selectivo.

Para xestionar este feito, e independentemente das obrigas legais de anunciar en que consisten as probas, cal sería a mellor solución?

- a) Anunciar as competencias (coñecementos, capacidades, habilidades) que se pretenden e con que probas se van medir
- b) Non anunciar o tipo de probas para que as e os opositores se preparen de verdade e non se limiten a adaptárense ás probas
- c) Anunciar con máximo detalle as probas que se van aplicar para que todas e todos teñan as mesmas oportunidades de adaptación

Exercicio 1.4.24. Uns conceptos de uso común son os de “preparación” e “aspirante preparada ou preparado”. Podería existir algún tipo de identificación entre preparación e validez?

- a) Si, son o mesmo cando a preparación consiste en dominar mellor o que se esixe nas probas selectivas
- b) Non, porque a preparación refírese ás persoas aspirantes e a validez é unha propiedade do proceso selectivo
- c) Si, son equivalentes cando as probas miden correctamente a preparación que teñen as persoas aspirantes

Exercicio 1.4.25. Conseguir probas cunha fiabilidade satisfactoria resulta relativamente fácil. Non obstante, acadar que teñan unha elevada validez é bastante máis complicado.

Entre as seguintes, cal é a razón máis importante desta dificultade?

- a) Hai coñecementos, capacidades, aptitudes e habilidades que non se poden medir mediante probas ou exames
- b) Non hai tempo para facer as moitas e variadas probas que permitan medir todas as competencias buscadas
- c) A maioría das probas usualmente utilizadas miden sobre todo a capacidade memorística das persoas aspirantes

Exercicio 1.4.26. Cal sería a **peor** característica dun proceso selectivo?

- a) Ser pouco válido
- b) Ser pouco fiable
- c) Ser pouco obxectivo

Exercicio 1.4.27. Unha persoa opositora, número un da súa promoción, resulta ser unha persoa funcionaria extraordinariamente aplicada e traballadora nun posto de traballo moi recargado. Confirma un gran coñecemento e comprensión dos coñecementos necesarios para o seu posto pero falla constantemente á hora de facer propostas e tomar decisións.

Supoñendo que non houbo grandes cambios anímicos nin psicolóxicos entre as probas e o seu desempeño posterior, temos que concluír que o proceso selectivo foi pouco válido.

Cal puido ser a razón máis probábel desta pouca validez?

- a) A carencia de probas que medisen as competencias relacionadas co posto
- b) Ningunha, pois estas características profesionais non se poden medir na oposición
- c) O estrés do posto de traballo, que semella ser superior ao que padeceu na oposición

Exercicio 1.4.28. Explique as diferenzas e as relacións que existen entre competencia e validez (entre 50 e 100 palabras)

1.5 Consecuencias

No camiño que temos que percorrer para conseguir a adquisición das competencias necesarias para a mellora dos procesos selectivos, neste momento deberiamos estar no cumio, no punto máis elevado do camiño. A partir deste momento o camiño debería ir “costa abaixo”, ser máis doado de percorrer armados cos conceptos, principios e normas que se expuxeron neste capítulo.

Mais o problema dos cumios é chegar ben a eles, sobrepasalos con folgura; se nos paramos sen superalos, corremos o risco de volver atrás e desperdiciar parte ou todo o esforzo realizado. Por iso insistimos na advertencia de traballar moi a fondo este capítulo antes de continuar.

En termos máis concretos e operativos, neste momento deberíamos ser capaces de extraer e elaborar as consecuencias destes conceptos e definicións e albiscar como e en que medida condicionan e determinan todo o proceso selectivo.

Redactadas e organizadas do seguinte xeito ou con outras variantes, as conclusións e consecuencias deberían ser, no fundamental, as seguintes:

1. Para acadar un proceso selectivo de calidade a preocupación fundamental en todos os pasos (fixación da necesidade de convocatoria, redacción das bases, actuación do tribunal...) debe ser buscar a máxima validez e a máxima fiabilidade. Non existe proceso selectivo nin de mediana calidade se non se tenta garantir unha boa validez e unha boa fiabilidade.
2. A calidade das bases da convocatoria é o factor máis determinante da calidade de todo o proceso selectivo e do resultado final.
3. Para acadar a máxima validez do proceso selectivo deben definirse e acoutarse coa máxima precisión posíbel as funcións básicas do posto ou postos que se pretenden cubrir, todas e cada unha das que se consideran necesarias, con exclusión das que non se consideran necesarias.
4. Para acadar a máxima validez do proceso selectivo deben definirse e acoutarse coa máxima precisión posíbel todas as competencias (capacidades, habilidades, coñecementos, aptitudes) necesarias para o bo desempeño da praza ou prazas convocadas e nada máis que as necesarias.
5. Para mellorar a fiabilidade, e salvo motivación expresa suficiente para supostos moi específicos, deben evitarse todo tipo de probas que dependan da sorte ou do azar e procurar que nas probas se mida unha mostra o máis ampla e representativa posíbel das competencias necesarias.
6. Nas probas débese intentar medir e valorar todas as competencias (capacidades, habilidades, coñecementos, aptitudes) necesarias para o bo desempeño da praza ou prazas convocadas, co peso que se corresponda coa súa importancia.
7. Todas as determinacións específicas das bases da convocatoria deben corresponderse e estar subordinadas ás funcións e ás competencias (capacidades, habilidades, coñecementos, aptitudes) definidas previamente. En particular, o temario ou programa, o tipo e número de probas e o seu peso relativo, a valoración de méritos (no caso de habela) deben subordinarse e ser seleccionadas conforme a estas definicións de partida.

Exercicio 1.5.1. Propoña que consecuencia das anteriores debería eliminarse, cal ou cales habería que incorporar e por que razóns. No caso de que non propoña eliminar ou incorporar algunha, indique as razóns polas que están ben así (entre 75 e 100 palabras)

Exercicio 1.5.2. Elabore unha táboa comparativa entre, por un lado, como se fan, como funcionan actualmente as probas selectivas e, por outro lado, como deberían funcionar. Utilice unha táboa de tres columnas e 11 filas, unha delas para o encabezamento e 10 para as epígrafes, dimensións ou facetas seleccionadas para a comparación (entre 250 e 400 palabras)

PARTE II. APLICACIÓN DOS FUNDAMENTOS

ÁS DIFERENTES DIMENSIÓNS DUN PROCESO SELECTIVO

Nesta segunda parte imos ir espremendo as consecuencias coas que rematamos a primeira parte. Comezaremos pola definición dos postos de traballo obxecto da convocatoria, tanto no apartado das funcións do posto coma no das competencias necesarias para desenvolvelo con solvencia, para seguir cos instrumentos que axudan a medir correctamente esas competencias.

Entre os recursos existentes para a mellora da calidade da medición das competencias buscadas trataremos as taxonomías, as táboas de especificacións e as rúbricas. Seguiremos coas probas, os seus tipos, sempre dende a óptica da súa validez, para rematar cos programas, a redacción e corrección das probas e unhas consideracións sobre as notas, con especial énfase nas notas de corte.

Á parte do valor intrínseco dos contidos tratados neste apartado, están seleccionados e así se deben considerar como exemplos da potencia e capacidade que teñen as competencias adquiridas na parte I de Fundamentos para abordar calquera dimensión dos procesos selectivos. Por este motivo, algúns contidos non se tratan expresamente e incorpóranse directamente como exercicios.

CAPÍTULO 2. A DEFINIÇÃO DOS POSTOS DE TRABALLO

Como acabamos de ver, nas consecuencias, “2. A calidade das bases da convocatoria é o factor máis determinante da calidade de todo o proceso selectivo e do resultado final”. Polo tanto, todos os esforzos para mellorar as bases terán como resultado a mellora de todo o proceso selectivo, a maiores de simplificar e facer menos conflitiva e polémica a posterior actuación do tribunal.

2.1 A definición das funcións do posto

Como buscamos un proceso selectivo da máxima calidade, o primeiro que temos que tentar é que a validez sexa a máxima posíbel. Para este fin, “3. Para acadar a máxima validez do proceso selectivo deben definirse e acoutarse coa máxima precisión posíbel as funcións básicas do posto ou postos que se pretenden cubrir, todas e cada unha das que se consideran necesarias, con exclusión das que non se consideran necesarias”.

Por exemplo, para prazas de auxiliar administrativa ou administrativo C2 de tipo xeneral, unha posíbel definición das súas funcións podería ser a seguinte:

Táboa 6. Funcións dunha ou dun auxiliar administrativo

Os titulares destas prazas desempeñarán os cometidos seguintes propios da súa categoría:

- Realizar tarefas de apoio administrativo, con arranxo ás instrucións recibidas ou ás normas existentes con alternativas normalmente estandarizadas, como formalizar e cubrir documentos e impresos baseándose en modelos ou realizar/tramitar procedementos administrativos basicamente regrados ou simples.
- Arquivar, rexistrar e catalogar expedientes ou documentos da dependencia.
- Atender e informar o público de xeito persoal, por correo ordinario ou electrónico, e telefonicamente nas materias asignadas, de acordo coas instrucións da ou do seu superior.
- Realizar tarefas de tratamento de información (transcribir escritos, darlles formato a documentos, actualizar datos, realizar cálculos sinxelos etc.) de forma manual, mecánica ou automática, mediante as máquinas e ferramentas ofimáticas postas á súa disposición.
- Colaborar no seguimento da tramitación administrativa dos expedientes da unidade, incorporando os documentos recibidos correspondentes.
- Ordenar, numerar e encadernar expedientes, formular índices, controlar e distribuír material.
- Realizar actividades de apoio a postos superiores (axenda, atención a visitas, teléfono etc.).

- Entregar certificacións de actos administrativos e resolucións de materias competencia da unidade de adscrición.
- Contactar con outras áreas e particulares mediante os medios de comunicación postos á súa disposición en relación coas competencias da unidade de adscrición para a obtención ou intercambio de información.
- Realizar copias ou fotocopias manexando máquinas sinxelas de impresión, fotocopiado ou similares.
- Subir expedientes plataforma dixital e manexo elemental desa plataforma.
- Efectuar calquera outra tarefa propia da súa categoría que lle sexa encomendada e para a cal sexa previamente instruído.

As funcións deben definirse do xeito máis explícito posíbel e cunha delas de salvagarda como a última no exemplo para acoller posíbeis modificacións ou imprevistos.

Para definir as funcións do posto ou postos para o que se convoca o proceso selectivo non se debe ser nin demasiado parco, o recomendábel é non baixar de detallar 10 funcións, nin demasiado prolixo, non se recomenda superar as 20 funcións ou cometidos. De todos os xeitos, é preferíbel centrarse en definir de xeito completo e explícito as funcións do posto que limitarse por números mínimos e máximos.

Vexamos outro exemplo:

b. Funcións do posto

As funcións da ou do técnico especialista en procesos selectivos serán as seguintes:

1. Dirixir e coordinar o programa de “Actualización e mellora dos procesos selectivos do Concello” baixo as directrices da xefatura do servizo e da dirección xeral da área.
2. Elaborar directrices e programas de formación para o funcionariado sobre as normas e regras que se deben adoptar para a mellora dos procesos selectivos en todas as súas fases: redacción de bases, recomendacións para os tribunais, para a redacción de probas e para a súa corrección, e demais asuntos relacionados.
3. Buscar a información necesaria, definir e redactar as funcións de cada posto de traballo que se convoque.
4. Buscar a información necesaria, definir e redactar o perfil de competencias acaído para os postos de traballo que se convoquen, é dicir, os coñecementos, habilidades, aptitudes e capacidades e que se consideran necesarios para o bo desempeño do posto.

5. Definir as probas que se deben incluír no proceso selectivo e xustificar a súa idoneidade para medir o perfil axeitado ao posto de traballo.
6. Propoñer de xeito motivado o peso relativo de cada unha das probas que integren o proceso selectivo, así como os méritos para valorar e o seu peso relativo.
7. Elaborar táboas de especificacións para cada proceso selectivo así como a súa xustificación.
8. Recoller a información precisa e elaborar rúbricas holísticas ou analíticas segundo os casos para a corrección e valoración de cada proba dos procesos selectivos que as precisen, en principio todas menos as probas de escolla múltiple e as probas físicas.
9. Elaborar táboas de especificacións para o proceso selectivo no seu conxunto e para cada unha das probas nos casos de seren precisas.
10. Elaborar e redactar instrucións tanto xenéricas coma específicas de cada proceso selectivo para os tribunais, así como as instrucións verbais necesarias.
11. Dirixir e organizar o traballo das persoas que estean asignadas en cada momento para o desenvolvemento do programa.
12. Exercer calquera outra función que colabore na consecución dos obxectivos do programa ao que está inscrita a praza.

Se a relación de postos de traballo da administración convocante ten definidas as funcións dos postos obxecto da convocatoria pode ser unha base para a definición das funcións que deben aparecer nas bases da convocatoria e, incluso, de estar ben definidas e redactadas, ser a única referencia para esta necesaria definición de funcións.

Exercicio 2.1.1. Elabore e redacte as funcións dun posto de traballo da súa elección (entre 200 e 300 palabras)

Observación: escolla o posto que máis familiar lle resulte. Vaise utilizar despois varias veces e xa terá traballo avanzado.

2.2 A definición do perfil de competencias

Seguindo coas medidas para acadar a máxima validez posíbel, nas consecuencias atopamos: “4. Para acadar a máxima validez do proceso selectivo deben definirse e acoutarse coa máxima precisión posíbel as competencias (capacidades, habilidades, coñecementos) necesarias para o bo desempeño da praza ou prazas convocadas e nada máis que as necesarias”.

Operativamente é a parte máis decisiva de todo o proceso selectivo. Se definimos ben o perfil que buscamos das persoas aspirantes, todo o demais encaixará con relativa facilidade. E todo o demais consiste no tipo de probas, os criterios de corrección, o temario ou programa, os méritos que se terán en conta

e cales non, a ponderación dos méritos que se terán en conta. Todo encaixará e se volverá lóxico e con motivación suficiente.

En primeiro lugar, non debemos esquecer que se trata dun posto de traballo na Administración pública. Polo tanto, o coñecemento desta Administración sempre debe, salvo excepcións xustificadas, entrar no perfil das persoas aspirantes, ao nivel que se corresponda coas funcións do posto de que se trate. Á parte de ser obrigado pola normativa, resulta absolutamente lóxico e razoábel. Pero, insistimos, ao nivel que se considere necesario para o posto, fuxindo de contidos universais rutineiros, habitualmente de nivel alto, que, para moitos dos postos, non achegan nada necesario para o perfil buscado.

Por outro lado, nunca debemos esquecer á hora de definir os perfís as facetas xenéricas que necesita o posto de traballo: o respecto aos dereitos básicos, á igualdade e non discriminación, e as demais que se consideren necesarias. Tamén temos que incorporar cuestións que sexan, ou teñan moitas posibilidades de seren necesarias para o desempeño do posto, coma as relativas ao desenvolvemento de xefaturas, elaboración de bases de procesos selectivos, pertenza á tribunais de procesos selectivos, instrución de expedientes disciplinares ou similares, dependendo das funcións reais efectivas ou previsíbeis do posto convocado.

Nas táboas 7 e 8 podemos ver dous exemplos de definicións dos perfís de competencias para dúas prazas ben diferentes, no primeiro caso, persoal de oficios, e, no segundo, unha de técnica ou técnico superior de procesos selectivos na Administración.

Evidentemente, para poder puílas e facelas completas e adaptadas exactamente aos postos, deberíamos coñecer en profundidade as características e funcións reais deses postos.

Aínda así, poden ser de moita utilidade como exemplos de como se debe confeccionar un perfil de competencias dun posto de traballo.

Táboa 7. Perfil de competencias de oficios

A persoa que ocupe un posto de sostemento e oficios varios deberá ter as seguintes competencias: capacidades, coñecementos, habilidades e actitudes:

Competencias de base:

1. Capacidade para ler, comprender e asimilar as instrucións de montaxe, uso e sostemento e habilidade manual e mental para a súa correcta aplicación
2. Capacidade de entender e expresarse tanto de xeito oral coma escrito ao nivel de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO)
3. Coñecementos básicos de procesamento de textos, Word 2013, e a capacidade para elaborar informes básicos, notas de traballo, diarios e documentos similares.
4. Capacidade para utilizar o razoamento lóxico e as ferramentas aritméticas e xeométricas de nivel elemental

5. Coñecementos fundamentais de prevención de riscos laborais e capacidade para aplicar as medidas preventivas na manipulación de cargas, medidas contra incendios e evacuación, sinalización de seguridade e medidas en almacenamento, electricidade, traballos en altura e na utilización de ferramentas

6. Coñecemento básico da Administración pública e das leis que a rexen

7. Coñecemento básico da USC, das súas dependencias e institucións e dos seus órganos de goberno, do convenio colectivo no relativo ao persoal de administración e servizos.

Competencias transversais:

1. Coñecemento dos dereitos e deberes lingüísticos e habilidade e actitude para aplicalos na práctica diaria
2. Coñecemento das políticas públicas para a igualdade e habilidade e actitude para aplicalos na práctica diaria
3. Capacidade e habilidade para a atención ao público e manexo de situacións de tensión
4. Capacidade de traballar en equipo e manter relacións correctas cos demais integrantes
5. Actitude favorábel á adquisición de novas aprendizaxes
6. Habilidade e disposición para resolver de maneira autónoma os traballos que se lle encarguen.

Competencias técnicas e específicas:

1. Coñecementos básicos de carpintería e habilidade para a reparación de persianas, fechaduras e fallebas
2. Coñecementos elementais da estrutura dun edificio e capacidade para diagnosticar posíbeis problemas en cubertas, desaugadoiros, humidades, e da súa conservación. Capacidade para inspeccionar os elementos estruturais
3. Coñecementos elementais sobre electricidade e sobre as instalacións eléctricas. Habilidade para a substitución de interruptores e enchufes. Capacidade para inspeccionar a instalación eléctrica
4. Capacidade para identificar os riscos asociados á instalación eléctrica
5. Coñecementos básicos de fontanería e calefacción. Habilidade para a limpeza e as reparacións básicas: chaves de paso, cisternas, sifóns e botes sifónicos, control do funcionamento das bombas de calefacción, purgado de radiadores

6. Coñecemento dos materiais utilizados nas instalacións deportivas. Capacidade para realizar o mantemento das zonas verdes nas instalacións deportivas
7. Coñecemento do almacén e capacidade para a súa xestión
8. Coñecemento das notificacións administrativas, dos produtos postais, franqueo. Localización dos centros e servizos da USC
9. Coñecemento das normas básicas de control fronte ao intrusionismo e antincendios e capacidade de aplicarlas
10. Coñecemento dos sistemas de información presenciais e electrónicos da USC e capacidade de xestionar o control de acceso e a atención ao público.

Táboa 8. Perfil de competencias de técnica/o en procesos selectivos

As competencias (capacidades, coñecementos, habilidades) que se precisan para o desempeño desta praza son as seguintes, divididas por áreas:

Competencias de base:

1. Competencia para utilizar os programas de procesamento de textos, correos electrónicos, busca na rede, uso da plataforma dixital e outros instrumentos informáticos elementais a un nivel básico suficiente para garantir a funcionalidade na súa contorna de traballo
2. Competencia lingüística oral e escrita ao nivel e coa corrección esixida pola linguaxe administrativa
3. Competencia lingüística en inglés ao nivel de traducir e interpretar correctamente textos relacionados co obxecto do seu traballo
4. Coñecemento básico da Administración, en xeral, e, en particular, da Administración local municipal, así como dos dereitos e liberdades fundamentais
5. Coñecemento dos dereitos e deberes lingüísticos e das políticas públicas para a igualdade e habilidade para aplicarlos na práctica diaria

Competencias transversais:

6. Capacidade para o desempeño do liderado e coñecemento da súa xustificación teórica
7. Capacidade para a formación de grupos de traballo para exercer a xefatura do programa co soporte teórico correspondente
8. Actitude e disposición favorábel para a adquisición de novas aprendizaxes

9. Capacidade de traballo en equipo e de ter unha relación correcta coas demais persoas integrantes do equipo
10. Disposición para realizar autonomamente os labores que teña que desempeñar

Competencias técnicas:

11. Coñecemento básico das normas vixentes sobre os procesos selectivos na Administración, capacidade de aplicarlas e compatibilizalas cos criterios científicos e técnicos
12. Capacidade para aplicar con solvencia as clasificacións dos coñecementos, capacidades e habilidades e coñecemento do soporte teórico que as avalan
13. Coñecemento das diferentes probas que se poden utilizar nun proceso selectivo, capacidade de valoralas e de seleccionar as máis axeitadas
14. Coñecemento das características e propiedades das probas de escolla múltiple, da súa redacción, aplicación e corrección e capacidade para aplicarlas na práctica, así como os índices e regras para a valoración de ítems
15. Coñecemento das características esenciais dos procesos selectivos, en especial validez e fiabilidade, e capacidade para aplicarlas na práctica
16. Competencia para elaborar rúbricas de todo tipo para a corrección das probas e capacidade de valorar as máis axeitadas en cada situación particular
17. Competencia para elaborar táboas de especificacións para os procesos selectivos e para cada unha das probas
18. Capacidade para elaborar e redactar as funcións dun posto de traballo e habilidade para recoller a información necesaria
19. Capacidade para elaborar e redactar as capacidades, coñecementos, habilidades e competencias precisas para un posto de traballo e habilidade para recoller a información necesaria para esa elaboración
20. Capacidade de motivar cientificamente as opcións que sexan seleccionadas para a súa incorporación nas bases da convocatoria dun proceso selectivo, entre outras alternativas tamén posíbeis pero de menor calidade
21. Capacidade para redactar a parte específica das bases de convocatoria de procesos selectivos na Administración local

Certo é que para determinados postos de traballo a distinción entre funcións e a descrición do perfil pode resultar algo confusa. De todos os xeitos, e a pesar de que ás veces pode aparentar ser repetitivo, é preferíbel intentar sempre tratar por separado ambos os aspectos. A razón fundamental para esta distinción vén orixinada porque o que debemos tratar de medir en todo o proceso selectivo son precisamente as competencias (capacidades, habilidades, coñecementos, aptitudes) necesarias. Malamente se poden medir se non as temos antes ben definidas, aínda que sexa de maneira relativamente simple.

Á hora de definir e redactar as competencias sempre aparecen dúbidas sobre o tipo no que situar algunhas delas. No exemplo anterior, o “Coñecemento das políticas públicas para a igualdade e habilidade e actitude para aplicalos na práctica diaria” podería incorporarse como competencia de base ou transversal. É un asunto que no contexto das bases dun proceso selectivo non ten o máis mínimo interese nin transcendencia; o importante é que figuren na relación todas as competencias que sexan precisas e necesarias para o posto de traballo. O feito de utilizar os tres tipos, de base, transversais e técnicas, ten por único obxectivo que non se “esquezan” algunhas das competencias que deben estar por consideralas “evidentes” ou “obvias” e, en consecuencia, non se midan ou valoren no proceso selectivo.

Exercicio 2.2.1. Elabore e redacte o perfil de competencias do posto de traballo elixido para a definición de funcións do exercicio 2.1.1. (entre 400 e 500 palabras)

2.3 Método de definición do perfil e das funcións

A elaboración das funcións do posto de traballo e do “perfil” de competencias, ou sexa, dos coñecementos, habilidades, capacidades e actitudes necesarias para o desempeño dese posto, pode semellar unha tarefa moi difícil reservada a especialistas.

Na práctica, é unha tarefa bastante máis sinxela do que poida aparentar pero que debe ser sistemática, coherente e participativa.

Sistemática significa que hai que iniciar un proceso no que non se pode pretender facer todo á vez e apresuradamente. Hai que comezar intentando facer ben este labor para un posto ou postos determinados, lograr que teñan unha calidade aceptábel, que sexan omnicomprensivas, que recollan as funcións necesarias e nada máis que elas, o perfil de competencias necesarias e nada máis ca el, e estender estes coñecementos a outros postos. O trabaloso e difícil será o primeiro, despois utilizar o mesmo sistema para os demais.

A coherencia refírese ao feito de que as definicións deben gardar proporcionalidade entre elas e non saír cada unha segundo a autora ou autor ou a opción adoptada. Deben ter todas un nivel de concreción ou abstracción similares, unhas definicións do mesmo tipo e, incluso, unha redacción do mesmo tipo.

A participación é o instrumento fundamental para lograr que as definicións sexan de boa calidade. Preguntarlles ás e aos que actualmente desempeñan eses postos ou teñan relación con eles, teno que facer calquera que teña a responsabilidade de elaborar esas definicións, sexa unha persoa especialista ou da Administración que se encarga de redactar as bases da convocatoria do proceso selectivo. Esta participación debería ser presencial, cando menos ao inicio. Mandar un cuestionario non semella boa opción mentres non haxa práctica e coñecemento de facer algunhas. A redacción final debe ser responsabilidade da persoa encargada das bases.

CAPÍTULO 3. AS DIMENSIÓNS QUE SE VAN MEDIR NO PROCESO SELECTIVO

3.1 Introducción

Procurar medir e avaliar todo tipo de competencias (coñecementos, habilidades, capacidades e aptitudes) debería ser unha preocupación latente ou expresa de todo proceso selectivo. Como exemplo usual, de pouco serve que as persoas aspirantes teñan un enorme coñecemento memorístico se fallan á hora de adquirir novos coñecementos, analizar situacións complexas, tomar decisións ou executar accións.

Esta preocupación acentuouse nos últimos tempos, pois as competencias memorísticas perderon valor coas novas facilidades para consultar datos e información que proporcionan as novas tecnoloxías. Outro tipo de habilidades e competencias pasaron a ser moito máis importantes que a retención e o almacenamento de información.

3.2 Competencias que se van medir e número de probas

Recordemos que o que pretendemos medir son as competencias das persoas aspirantes e que estas competencias as clasificamos en tres tipos:

Competencias de base: algúns exemplos destas competencias son o coñecemento e dominio da lingua ou linguas instrumentais da Administración, o coñecemento dalgunha lingua estranxeira, competencias básicas en matemáticas ou competencias básicas no uso das TIC. Correspóndese coa formación básica. No caso da Administración tamén é unha competencia de base o coñecemento dela.

Competencias transversais: son todas aquelas aptitudes de tipo relacional e actitudinal que fan que unha traballadora ou traballador desenvolva de forma eficaz o seu traballo. Algunhas competencias transversais son: traballo en equipo, responsabilidade, iniciativa, autonomía, capacidade de relación interpersoal, actitude favorábel a novas aprendizaxes etc.

Competencias técnicas ou específicas: son específicas dunha profesión, dun posto de traballo concreto e particular. Correspóndense cos perfís profesionais de cada oficio ou profesión, e das súas especialidades ou subespecialidades. Mentres que as de base e as transversais poden ser substancialmente as mesmas para profesións moi diferentes, as técnicas varían completamente para cada profesión ou especialidade. Véxanse os exemplos anteriores relativos a auxiliares administrativas e administrativos e a persoal de sostemento da USC; pouco ou nada teñen que ver entre si.

Se pensamos en cantas probas serían necesarias para poder medir todas e cada unha das competencias que sería interesante medir en cada un dos tipos, podemos imaxinarnos unha cantidade moi elevada que, na práctica, resultaría totalmente inmanexábel.

Polo tanto, temos que utilizar algúns criterios para reducir o número de probas sen que a calidade do proceso selectivo se resinta.

Primeiro criterio. Medir só as competencias que sexan máis importantes para o posto de traballo e non medir aquelas que sexan menos importantes ou que se poida supoñer de modo razoábel que adquiriron con solvencia na formación esixida para as prazas convocadas.

Por exemplo, para unha praza de enxeñería igual é redundante medir a competencia lingüística ou de matemáticas básicas. Ou para outro tipo de prazas se o que se necesitan son matemáticas a nivel de primaria, podemos dar esa competencia por adquirida se se superou a ESO.

Segundo criterio. Intentar deseñar probas que abarquen, que midan o maior número das competencias que queremos medir. “Matar varios paxaros dun só tiro”, aproveitar ao máximo a información que nos proporciona cada proba.

Por exemplo, se pretendemos medir o nivel de competencia en matemáticas, pode haber preguntas no test, no caso de habelo, no que haxa que mostralas. Ou se resulta importante a competencia en inglés técnico, poñer algún exercicio práctico en inglés ou, incluso, parte das preguntas tipo test, no caso de habelo.

En consonancia con este segundo criterio, deben evitarse as probas moi especializadas, evitar aquelas que midan só unha das competencias buscadas.

Aplicando estes dous criterios deberíanos quedar un número de probas razoábel e operativo, entre dúas e catro, máxime tendo en conta que o primeiro exercicio debería facer unha selección de xeito que a superen un número de aspirantes manexábel para as restantes probas, e así ser estas moito máis operativas.

Exercicio 3.2.1. Sobre o perfil de competencias que se definiu no exercicio 2.2.1., deseñe un conxunto de entre dúas e catro probas xustificando as razóns polas que avalían todas as competencias do perfil. Se o ve conveniente, modifique antes o perfil pero só se entende que hai competencias superfluas (entre 200 e 300 palabras)

Nota. Trátase só de definir as probas cunha breve descrición, non de elaboralas e redactalas

3.3 Coñecemento, aplicación, dominio. Algo máis?

Nalgunhas bases de oposición aparecen expresións do tipo “medir o coñecemento e dominio das materias incluídas no temario”. Ou deste outro: “capacidade de aplicar na práctica os coñecementos teóricos”.

En principio, aínda que con bastantes reservas, poderían ser criterios aceptábeis; os problemas serios xorden cando a medición do “dominio” queda reducida a unha proba estritamente memorística, ou cando “aplicar na práctica” se pretende medir con exercicios de corte totalmente académico.

De onde xorde o problema? Pois dunha carencia de definición do que significa “coñecemento”, “dominio” e “aplicar na práctica”.

Este problema da terminoloxía e o seu ambiguo significado, xunto co problema de identificar, definir e caracterizar os distintos niveis e dimensións das habilidades, capacidades e competencias humanas, está na orixe do xurdimento das taxonomías hai máis de medio século. Existe unha ampla variedade delas, as máis clásicas son a de Bloom, a de Guilford e a de Gagné.

Que quede claro que ningunha taxonomía pode substituír a reflexión e a preocupación por lograr que as probas selectivas midan realmente as competencias necesarias para o desempeño do posto de traballo.

Non obstante, cremos de utilidade e imos utilizar unha adaptación simplificada da taxonomía de Bloom, modificada por Anderson e Krathwohl (en adiante B(AK)) coa finalidade de fixar terminoloxía e así poder entendernos, de poder utilizar todas e todos os mesmos termos, así como para que sirva de material que facilite a reflexión sobre os tipos de competencias (coñecementos, habilidades, capacidades, aptitudes) que pretendemos medir nunha proba selectiva.

Aínda que a taxonomía B(AK) orixinal utiliza seis niveis cognitivos, na práctica para un proceso selectivo da Administración estimamos que son excesivas. Cunha simplificación de tres mais un niveis cognitivos debe resultar suficiente. É unha taxonomía xerárquica, é dicir, os niveis superiores supoñen, necesitan dos inferiores. Quedaría do tipo seguinte do nivel máis baixo ao máis alto:

(i) **Memorización (recordar):** capacidade de recordar datas, datos, definicións, conceptos, normas, regras, procedementos, fórmulas e similares.

(ii) **Dominio (comprender e aplicar):** capacidade de relacionar, discriminar, saber cando se teñen que aplicar e realizar unha aplicación correcta dos coñecementos relacionados no nivel anterior.

(iii) **Pensamento superior (analizar e avaliar):** capacidade de extraer información de contextos complexos, discriminar a información identificando motivos ou causas, compilar a información de diferentes modos, emitir xuízos sobre validez de ideas, valorar feitos ou a calidade dunha obra.

E unha cuarta:

(iv) **Creación (crear):** capacidade de xerar, planificar e producir algo novo, diferente ao xa existente e coñecido pola persoa. Combinar elementos nun patrón novo ou propoñer solucións alternativas.

Esta cuarta trátase á parte porque non vai ser necesaria en moitos dos procesos selectivos. As demais sempre estarán presentes.

Así quedaría o seguinte cadro, no que se incorporan como orientacións as accións que poderían servir para medir os diferentes niveis cognitivos:

Táboa 9. Categorias cognitivas

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	ACCIÓNS
MEMORIZACIÓN Recordar	Capacidade de recordar: Datos, datos, definicións, conceptos, normas, regras, procedementos, fórmulas e similares	Recoñecer Identificar Definir Recordar
DOMINIO Comprender e aplicar	Con relación a datos, datos, definicións, conceptos, nor- mas, regras, procedementos, fórmulas e similares Capacidade de: Relacionar entre si Discriminar entre eles Saber cando se teñen que aplicar Realizar unha aplicación correcta	Interpretar Clasificar Resumir Comparar Explicar Executar Resolver Calcular
PENSAMENTO SUPERIOR Analizar e avaliar	Capacidade de: Extraer información de contextos Complexos, dis- criminar a información Identificando motivos ou causas, compilar a informa- ción de diferentes modos, emitir xuízos sobre validez de ideas, valorar feitos ou a calidade dunha obra	Diferenciar Organizar Categorizar Valorar Criticar Argumentar Predicir Probar
CREACIÓN Crear	Capacidade de: Xerar, planificar e producir algo novo, diferente ao xa existente e coñecido pola persoa Combinar elementos nun patrón novo Propoñer solucións alternativas	Xerar Planificar Producir Compoñer Deseñar Elaborar hipóteses

Coas definicións recollidas nesta táboa xa estaría claro o que se pretende cando se pide “medir o coñecemento e dominio das materias incluídas no temario”. Por un lado, sabemos que se están a medir niveis cognitivos de nivel baixo, con exclusión expresa do pensamento superior e, por suposto, da creación. Por outro lado, cando a medición que se fai na proba está totalmente relacionada coa memorización, o resultado é que só medimos este nivel máis baixo e elemental. Seguramente remataríase medindo facetas ou niveis bastante diferentes do que se pretendía inicialmente coa convocatoria da praza ou prazas.

Para facerse unha idea completa da distorsión que estas prácticas supoñen, recordemos o feito de que esta taxonomía é xerárquica no sentido de que os niveis inferiores son necesarios para chegar aos superiores, que se presupón que chegar aos niveis superiores implica manexar os inferiores, pero non ao revés. Pódense manexar moi ben os niveis inferiores e ter carencias moi graves nos superiores.

De escoller só un nivel da taxonomía para medir as competencias, este nivel tería que ser o máis elevado, nunca o inferior. Os niveis inferiores, por si sós, non nos van medir nada ou case nada da competencia real das persoas aspirantes.

Esta afirmación resulta válida para todo tipo de competencias e para todo tipo de postos de traballo. Claro que as competencias en relación cunha lei ou cuns principios non van ser as mesmas para auxiliar administrativa ou administrativo que para técnica ou técnico de Administración xeral. Non obstante, a solución non é medir o primeiro caso por memorización e o segundo por categorías superiores; a solución é definir ben as competencias en cada caso e medir nos dous casos todos os niveis e categorías, especialmente os superiores. O mesmo coas matemáticas para unha empregada ou empregado da brigada e unha enxeñeira ou enxeñeiro, e poderíamos seguir con exemplos e máis exemplos.

Como recomendación simplificada, nun proceso selectivo cada unha das categorías debería ter un peso final aproximado de 1:2:3, ou sexa, 17 % a memorización, 33 % o dominio e 50 % o pensamento superior (e a creación, no caso de medirse).

En todo caso, o obxectivo que pretendemos coa reflexión sobre as taxonomías consiste en sentar as noicións básicas para poder elaborar correctamente unha táboa de especificacións.

Exercicio 3.3.1. Elabore e redacte unha pregunta, suposto ou actividade que mida cada un dos catro niveis cognitivos sobre as competencias definidas no exercicio 2.2.1. (entre 150 e 400 palabras)

Exercicio 3.3.2. A que categorías da taxonomía B(AK) modificada se corresponde a “capacidade de decisión”?

- a) Memorización
- b) Dominio
- c) Pensamento superior

Exercicio 3.3.3. A aceptación de que a taxonomía B(AK) modificada sexa xerárquica equivale a dar por certo que o dominio dunha categoría superior implica o dominio de todas as categorías que a preceden.

Se désemos por bo este principio de xerarquía, cal sería a principal consecuencia para unha proba selectiva?

- a) Deberíamos procurar pór todas as probas de pensamento superior e creación para cubrir así todas as categorías
- b) Teríamos que tentar pór probas de todas as categorías para cubrir todas as facetas posibles
- c) Para prazas de niveis superiores deberíamos optar pola opción a) e para as de inferiores, pola opción b)

Exercicio 3.3.4. O principio de xerarquía da taxonomía B(AK) resulta bastante aceptado entre as e os investigadores. Non obstante, aplicalo coherentemente nunha proba selectiva pode resultar máis difícil.

Que razón sería a máis precisa para estas dificultades?

- a) Que o tribunal tería que saber a priori que habilidades converteron as persoas aspirantes en categorías baixas a base de estudo e preparación
- b) Que as categorías B(AK) están pensadas para o proceso de aprendizaxe e non se adaptan ben aos obxectivos dun proceso selectivo
- c) Que as categorías de memorización e dominio son relevantes en si mesmas e merecen medirse autonomamente con precisión

Exercicio 3.3.5. Un tribunal propón como unha das partes do exame práctico de persoal técnico de Administración xeral dar copia da redacción en vigor e a derogada dun artigo importante dunha lei, e, a continuación, unha batería de 10 preguntas tipo test con cinco opcións de resposta cada unha, sobre os conceptos legais implicados nos artigos, o posíbel alcance das variacións existentes entre as dúas redaccións, así como unha valoración das consecuencias das modificacións.

Que resulta máis apropiado para a solución dada polo tribunal?

- a) É unha boa solución se o tribunal é diverso, xa que nunha proba de ensaio ían dar cualificacións dispares
- b) É unha boa solución se as preguntas están ben construídas e hai un número elevado de aspirantes
- c) Nunca é unha boa solución, pois as probas prácticas deben medir como elaboran e/ou redactan

Exercicio 3.3.6. En relación coa proba descrita no exercicio anterior, cal das seguintes aseveracións resulta máis acaída?

- a) Caería na categoría de dominio, pois mide a aplicación dos coñecementos da persoa aspirante
- b) Busca medir sobre todo as categorías de pensamento superior (análise e avaliación)
- c) Tenta medir todas as categorías, pois tamén pode medir o coñecemento da lei en vigor

Exercicio 3.3.7. Unha das probas dun proceso selectivo do grupo A consiste en facilitarles ás persoas aspirantes un texto, denso e de nivel alto, de arredor de 3.000 palabras, relativo a contidos relacionados co temario, pero que non corresponda exactamente con ningún tema particular. As persoas aspirantes teñen que extraer as ideas máis importantes e sintetizalas en menos de 300 palabras, utilizando o maior rigor científico. O tempo máximo para completar a proba serían dúas horas.

Cal das seguintes reflexións sería a máis pertinente con relación a esta proba?

- a) Resultaría boa se o que queremos medir é o pensamento superior e a competencia no manexo da linguaxe de alto nivel
- b) Para ser completa faltaría pedirles ás aspirantes unha avaliación do texto con criterios internos e externos
- c) Sería moito máis importante esixirlles unha toma de decisión sobre un suposto conflictivo que fose menos teórico

Exercicio 3.3.8. Nun exame para seleccionar policías faise a seguinte pregunta:

Alertado por uns gritos cando patrullaba a pé, chega a ou o policía a un lugar no que ve unha persoa inmóbil no chan, outra de pé gritando “ao atracador” e unha terceira persoa correndo afastándose do lugar en dirección contraria a unha velocidade tal que a ou o policía pensa que lle pode dar alcance con facilidade.

Que procede facer como primeira medida nesta situación?

- a) Saír a correr para perseguir e capturar a persoa fuxitiva
- a) Preguntarlle a quen grita para obter información do ocorrido
- c) Interesarse e atender a persoa que está no chan

Entre as capacidades que se poden medir con esta pregunta, cal é a de categoría máis alta?

- a) O dominio do amplo temario da oposición
- b) A capacidade de análise de situacións complexas
- c) A competencia de tomar decisións acertadas

Exercicio 3.3.9. Nunha proba selectiva para técnicas e técnicos da Administración xeralponse a seguinte pregunta:

Sobre un acto dunha administración recae unha sentenza firme que o anula por desviación de poder,

Que tería que facer esa administración?

- Preguntarlle ao tribunal sobre as medidas para a execución da sentenza
- Retrotraer a situación ao mesmo estado existente antes do acto anulado
- Proceder a adoptar as medidas precisas para substituír o acto anulado

Que se pretendía medir con esta pregunta?

- O coñecemento preciso sobre acto nulo e anulábel
- A comprensión dos conceptos de acto nulo e anulábel
- O pensamento superior nunha situación de acto anulábel

Exercicio 3.3.10. Se non se ten práctica e coidado á hora de elaborar probas téndese a facer case todas da categoría memorización, e a non cubrir os procesos cognitivos de niveis superiores.

Sobre este feito, cal das seguintes afirmacións é a máis correcta?

- As preguntas que só miden memorización deben evitarse, pois só mostran capacidade memorística
- Este tipo de preguntas (as de memorización) non son malas, pero si o é o seu abuso e exclusividade
- As preguntas verdadeiramente interesantes son as que miden niveis cognitivos altos

Exercicio 3.3.11. O nivel cognitivo que se mide cunha pregunta ou proba non depende da propia proba, senón das aprendizaxes previas das persoas aspirantes.

Por exemplo, se lle pedimos que escriba a fórmula de resolución da ecuación de segundo grao completa, que nivel cognitivo estaríamos a medir?

- Memorización se xa se lle explicou e a estudou
- Creación se non ten coñecemento previo
- Tanto a) como b) son certas

3.4 As táboas de especificacións

A táboa de especificacións (*blueprint*) é un instrumento útil que se debe elaborar antes de redactar calquera tipo de probas, e incluso antes da elección das probas que se van facer.

A finalidade destas táboas é axudar a que as probas cubran as competencias (habilidades, coñecementos, capacidades, aptitudes e incluso actitudes) que realmente buscamos, e non a simple memorización ou adaptación ás probas, ou outras habilidades diferentes ás buscadas.

As táboas de especificacións consisten nunha cuantificación das facetas que queremos medir e que peso relativo lle imos dar a cada unha delas. Polo tanto, estas táboas non son un cadro arbitrario, senón que deben ser consecuencia dunha motivación, dunha argumentación. Esta necesaria motivación debe ser congruente coas funcións e co perfil de competencias do posto de traballo.

Normalmente adoptan a forma dunha táboa de dobre entrada: unha entrada para as áreas de coñecemento e a outra para os tipos de coñecementos, como o seguinte exemplo:

Táboa 10. Táboa de especificacións das mestras e mestres composteiros

Para a selección de mestras e mestres composteiros as probas tratarán de medir prioritariamente as competencias, habilidades, coñecementos e capacidades de compostaxe e, dentro deste ámbito, sobre todo os de niveis superiores, así como as bases científicas da compostaxe, bioloxía e química.

Dado o subgrupo C1 e o feito de que son funcionariado interino por programa, os coñecementos e dominio da lexislación xeral quedan reducidos ao mínimo imprescindible. Ademais, dado que o test vai ser a proba determinante cun peso do 90 % da nota final, a maior parte das competencias buscadas vanse medir con el. As demais competencias relacionais ou transversais avaláranse coa entrevista persoal, que ponderará o 10 %.

Respondendo a estes criterios, a táboa de especificacións para a determinación do peso relativo do test será a seguinte:

Nivel cognitivo Contidos	Memorización	Dominio	Pensamento superior	Total
Lexislación	7	4	4	15
Bioloxía	6	6	6	18
Química	5	8	7	20
Compostaxe	5	12	30	47
Total	18	35	47	100

Deberíase elaborar unha táboa de especificacións para todo tipo de procesos selectivos, independentemente das probas que se utilicen, poñendo en cada cuadrícula o peso que lle queremos dar e facer as probas con estes pesos. Para as probas tipo test de formato simple o peso correspóndese co número de preguntas ou ítems; para as demais será o peso da cualificación no resultado final.

Evidentemente, as táboas de especificacións non teñen por que elaborarse con este tipo de clasificacións. Poden utilizarse outras, pero coa condición de que determinen, clasifiquen e ponderen axeitadamente as competencias, coñecementos, capacidades e habilidades que se pretenden medir.

Vexamos outro exemplo:

Táboa 11. Especificacións para técnica ou técnico en procesos selectivos. Interinidade por programa

Determináanse, con carácter aproximado, os pesos relativos de cada categoría cognoscitiva no conxunto de probas na seguinte táboa de especificacións, en porcentaxes da nota total conxunta do primeiro e do segundo exercicio:

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

Tendo en conta que as competencias de nivel básico teñen o carácter de condicións mínimas funcionais para o desempeño do posto e, polo tanto, serán eliminatorias as probas ou parte das probas que as midan, tal como se recolle nas bases da convocatoria.

Exercicio 3.4.1. Elabore e redacte unha táboa de especificacións para as probas selectivas do posto de traballo para o que definiu o perfil de competencias no exercicio 2.2.1. (entre 80 e 200 palabras)

Exercicio 3.4.2. As táboas de especificacións son un instrumento útil, pero só un instrumento, para acadar unhas finalidades, uns obxectivos, que son as guías que deben rexer a súa elaboración.

Cal é o máis importante dos seguintes obxectivos?

- Acadar unhas probas completas e equilibradas
- Medir todo tipo de coñecementos e habilidades
- Acadar unhas probas da maior validez posíbel

Exercicio 3.4.3. En canto ao número e detalle das categorías de contidos que se poñan nunha táboa de especificacións, hai prácticas e criterios contrapostos; non obstante, cal deberiamos escoller como o mellor?

- Desagregar e detallar ao máximo os contidos aínda que resulte unha táboa longa e proliza
- Escoller un número reducido de categorías nas que se recollen as grandes áreas temáticas
- Non superar o tope máximo de cinco categorías, pois cantidades máis elevadas son inmañexábeis

3.5 As rúbricas

Unha rúbrica é un protocolo de avaliación que identifica as competencias, os coñecementos, as habilidades, as capacidades e as aptitudes que se pretenden avaliar. Cada unha delas asóciase ou desagregase nunha serie de criterios sometidos a unha gradación que permiten comprobar o seu nivel. Trátase dunha técnica de avaliación útil cando se teñen que avaliar exercicios complexos. Sería o equivalente ao modelo de corrección das probas tipo test para outro tipo de probas de corrección máis complexa.

A semellanza dos pregos de contratación de obras e servizos nos que incorporan e fan públicos os criterios e normas de valoración das ofertas presentadas, as rúbricas, que son o equivalente a estes criterios, deben figurar nas bases da convocatoria. En canto ás porcentaxes que deben fixarse de criterios “obxectivos” de cuantificación directa e de criterios “xenéricos” que se deben valorar discrecionalmente polo tribunal, dependerá do tipo de prazas, das súas funcións e das competencias buscadas.

Débese intentar aumentar ao máximo o peso dos criterios obxectivos. Sempre que haxa a posibilidade de medir unha competencia con parámetros obxectivos debe facerse. Por exemplo, se a proba consiste en colocar ladrillos para levantar unha parede, deben fixarse valoracións cuantificadas para as subcompetencias necesarias (medidas de seguridade e hixiene no traballo, textura do morteiro, tempo empregado, regularidade da colocación, resistencia da parede e outros se se consideran necesarios) e nunca unha xenérica “valoración da habilidade para realizar as tarefas propostas polo tribunal”.

Un suposto ideal sería que o 100 % das competencias que se van medir se fíxese por criterios obxectivos cuantificábeis. Para certo tipo de competencias non é posíbel nin tan sequera conveniente; por iso deben deixarse ao “criterio científico” do tribunal, pero deben ser as menos posíbeis e sempre con criterios cualitativos prefixados nas bases.

Podemos distinguir dous tipos básicos de rúbricas, aínda que existe un continuo de posibilidades entre un extremo e outro: as rúbricas analíticas e as rúbricas holísticas ou globais.

As rúbricas analíticas desagregan unha actividade en varios indicadores e describen os criterios observábeis para cada nivel de execución (cunha asignación de puntuacións, restas por fallos, sumas por cousas acertadas etc.; tamén poderían ser máis cualitativas, aínda que non é o máis frecuente); utilízase cando se trata de facer unha análise detallada de cada unha das subcompetencias asociadas á actividade.

As rúbricas holísticas ou globais consideran a tarefa como un todo no que as deficiencias puntuais non lle afectan ao global. Nela descríbense unicamente os criterios observábeis para cada nivel de execución (de deficiente a excelente, ou escala similar).

Nas rúbricas holísticas realízase unha análise de conxunto por parte da ou do avaliador, sen xulgar cada compoñente ou aspecto parcial de forma separada. No caso das rúbricas analíticas, valora separadamente as diferentes partes do proceso e a cualificación final é suma da cualificación asignada a cada parte ou aspecto.

As rúbricas holísticas empréganse cando erros ou deficiencias nalgunha parte concreta son menos significativas que o resultado do conxunto. Non teñen alternativa cando pretendemos medir capacidades de nivel alto, recordemos análise, síntese e avaliación, competencias e habilidades complexas, cando se valora máis o proceso que o resultado e cando se quere avaliar a creatividade na busca de solucións.

As rúbricas analíticas son un intermedio entre o modelo de corrección dunha proba tipo test e as rúbri-

cas holísticas. Son as máis axeitadas cando os exercicios ou probas tratan de medir capacidades de nivel máis baixo e cando sexa oportuno “obxectivar” o valor de cada un dos aspectos ou subcompetencias.

As rúbricas de valoración e corrección das probas dun proceso selectivo, cando menos unha versión xeral pero suficientemente aclaratoria, deben figurar nas bases da convocatorias.

Un exemplo de rúbrica holística atópase na táboa 12, e un de rúbrica analítica na táboa 13.

Táboa 12. Rúbrica holística de acceso á xudicatura

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

- 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
- Analiza con corrección los problemas que plantean
- Obtiene conclusiones generales a partir de sus diferentes elementos
- Relaciona adecuadamente cada instituto expuesto con otros puntos del programa
- Expone los temas con coherencia, claridad, orden y fluidez
- Emplea con propiedad y corrección jurídica términos y expresiones
- Dedica el tiempo adecuado a cada institución

A estos efectos, cada miembro presente del tribunal cumplimentará el instrumento de evaluación que se acompaña a continuación, incorporándose al final de la sesión al acta correspondiente

1. COMPETENCIAS TÉCNICAS Y ANALÍTICAS (FONDO): El aspirante demuestra una preparación técnico jurídica suficiente concretado 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

Táboa 13. Rúbrica analítica das probas sobre o coñecemento do idioma galego

ASPECTOS QUE SE VAN CUALIFICAR	FORMA DE CUALIFICAR	PUNTUACIÓN
Extensión	Entre 280 e 320 palabras non se desquita nada 150 palabras ou menos, a nota total do exercicio será 0 De 151 a 170 cualifícarase con 0 puntos o apartado de construción textual De 171 a 280 palabras restaranse 0,5 puntos no apartado de adecuación A partir de 321 palabras restaranse 0,25 puntos no apartado de adecuación Só se corrixe até 320 palabras	
Vocabulario	Por cada erro de vocabulario en ortografía e uso de maiúsculas, castelanismos, dialectalismos, hiperenxebrismos, palabras inexistentes, restaranse 0,4 Por cada acento restaranse 0,2	3 puntos menos as restas por erros
Gramática	Polo uso de tempos compostos restaranse 0,8 Por mala utilización de perífrases verbais, polo uso e colocación incorrectos dos pronomes átonos e pola mala utilización dos tempos verbais restaranse 0,6 por cada erro	5 puntos menos as restas por erros
Calidade da composición	Estrutura e construción textual Estrutura do texto: introdución, desenvolvemento e conclusión final. Coherencia, estrutura das oracións Claridade na exposición e fluidez Riqueza expresiva e lingüística Variedade no emprego de nexos entre oracións	Adecuación: 0,75 Estrutura: 0,75 Gramática: 0,25 Vocabulario: 0,25 <u>Total: 2 puntos</u>

Nota. Os dous exemplos están sacados de bases de convocatorias de procesos selectivos na Administración. Son dos poucos que se poden atopar en bases de convocatorias e non se escolleron pola súa calidade, non especialmente alta en ningún dos dous casos, senón precisamente por ser das poucas que están publicadas en bases

Exercicio 3.5.1. Elabore e redacte unha rúbrica para algún dos exercicios, que non sexa unha tipo test, dos que se definiron no exercicio 3.2.1., xustificando as razóns polas que opta por unha de tipo holístico ou unha de tipo analítico (entre 150 e 300 palabras)

CAPÍTULO 4. AS PROBAS E OS MÉRITOS

4.1 Marco legal

A día de hoxe, xuño de 2020, podemos dicir que non existe practicamente ningunha limitación normativa sobre o tipo e as características das probas que se poden utilizar nun proceso selectivo na Administración, agás para corpos e categorías moi determinados, como pode ser a policía ou os bombeiros.

Para a inmensa maioría dos corpos e escalas a liberdade é extensísima e, na práctica, atopamos unha ampla variedade de seleccións de probas e diferentes características dentro das mesmas probas. Para o mesmo tipo de persoal que se vai seleccionar, nunhas úsanse tests e noutras non. Nuns casos hai probas que se poden asimilar a “mostras de traballo” e noutros prácticos xenéricos sen ningunha relación co posto de traballo. Nuns casos hai prácticos e noutros non. Nuns casos hai teóricos e noutros non. Nuns casos o test valórase coma os demais exercicios e noutros só se utiliza para acadar un número manexábel de aspirantes sen contar despois a súa puntuación. Nuns casos os exercicios que tratan de medir a competencia lingüística limitáanse a unha tradución, noutros a unha redacción e noutros a exercicios de comprensión e expresión tanto oral coma escrita. Insistimos, en situacións semellantes as solucións son do máis variadas.

A xurisprudencia existente ao respecto podería resumirse no seguinte:

1. Todas as actuacións deben cingirse ás bases da convocatoria.
2. O proceso selectivo non pode discriminar ninguén por motivos relixiosos, de xénero, orixe, color, capacidades diversas, idade, nin ningún outro motivo. Por exemplo, pode presentarse unha persoa que se vaia xubilar inmediatamente, salvo para policías e outros corpos.
3. Está permitido, sempre que se contemple nas bases, o establecemento de notas de corte diferentes ao 5 en calquera das probas, coa condición de que se marque esa nota ou puntuación de corte antes de coñecer a identidade das persoas aspirantes e as súas notas respectivas.
4. Os tribunais de xustiza, salvo erros obvios e evidentes, respectan o “criterio científico” das e dos compoñentes do tribunal do proceso selectivo, tanto para redactar as probas coma para a súa corrección e valoración.

Ou sexa, salvo violación das bases, tratos discriminatorios ou erros claros e manifestos, os tribunais dos procesos selectivos teñen todas as facultades para aplicar o seu criterio científico á hora de poñer as probas e da súa corrección.

4.2 Tipos de probas

Así pois, non temos ningunha limitación normativa á hora de escoller que probas, as características destas, os criterios de valoración, así como o seu peso no resultado final. Como tampouco temos esas limitacións para escoller que méritos valorar e con que peso. Salvo excepcións, coma a policía ou os bombeiros, ás que non imos dedicar esforzos, pois, como todo está determinado, o único que queda é facelo o mellor posíbel. En todo caso, cómpre dicir que a calidade das bases fixadas para eses corpos non son precisamente ningún exemplo para seguir.

Para a inmensa maioría dos restantes procesos selectivos existe a posibilidade de escoller as probas e os méritos. Queda a criterio de quen redacte e aprobe as bases das convocatorias respectivas. O criterio que se debe utilizar para esta escolla é o da calidade, de que sexan as probas e os méritos (no caso de habelos) os que lle dean a maior calidade ao proceso selectivo.

A calidade do proceso selectivo vén dado, en primeiro lugar, pola validez e, en segundo lugar, pola fiabilidade. Na táboa 14 vemos un exemplo no que se valora a validez dos grandes tipos de probas e métodos de avaliación:

Táboa 14. Validez dos diversos instrumentos de selección

Preditor ou medio de predición	Validez
Habilidade cognoscitiva e especial aptitude	Moderada-alta
Personalidade	Baixa
Interese	Baixa
Habilidade física específica	Moderada-alta
Entrevistas	Variábel segundo tipo e cualificación
Mostras do traballo	Alta
Antigüidade	Baixa
Avaliacións das compañeiras e compañeiros de traballo	Alta
Desempeño académico	Baixa

As probas de desempeño real (mostras de traballo, avaliación das compañeiras e compañeiros...) ocupan o primeiro lugar en canto á súa capacidade de predición, en canto á súa validez. As avaliacións indirectas, coma as probas psicolóxicas ou o desempeño académico, ocupan un lugar máis baixo.

Se seguimos esta táboa, ou calquera outra similar, xa temos unha boa guía que nos oriente para a selección das probas que se deben incluír no proceso selectivo, a súa valoración e o seu peso relativo. O mesmo para os méritos, no caso de habelos.

Para a fiabilidade as recomendacións feitas con anterioridade, que recordamos que consiste en comprobar o maior número de facetas e en evitar calquera situación na que a sorte poida ter incidencia.

Esta táboa, ou outra similar construída sobre feitos trazábeis e avaliábeis, resulta de suma importancia. De entrada, xa nos confirma o que todas e todos podemos sospeitar con fundamento baseándonos nos exemplos que vemos de xeito cotián: que o desempeño académico, a antigüidade, o interese e a personalidade, medidos cada un deles cos instrumentos estándar, deberían desterrarse dos procesos selectivos da Administración.

De xeito paradoxal, os instrumentos de medida e valoración das persoas aspirantes que se utilizan habitualmente son maioritariamente a antigüidade e o desempeño académico (as probas selectivas habituais non son outra cousa que medidas de desempeño académico). De forma menos frecuente, nalgúns casos úsanse medidas de personalidade e probas físicas xenéricas; todas elas cunha característica común: ter unha validez baixa, unha calidade pésima como preditores do futuro laboral.

As razóns son evidentes: ese tipo de probas e valoracións, en todo caso e sendo xenerosos, poderían medir a cualificación, pero para nada miden as competencias necesarias e precisas para o desempeño do posto de traballo.

Da táboa tamén se deduce que unha das probas ou medidas de maior calidade é a avaliación das persoas que comparten traballo. Este tipo de avaliación merecería un tratamento á parte, sobre todo para a promoción interna, tanto polas súas boas posibilidades coma polas dificultades e perigos que puidesen levar asociadas. En todo caso, as experiencias e a investigación ao respecto non permiten albergar grandes esperanzas neste tipo de avaliación. Pénsese, por exemplo, nas tan traídas e levadas prácticas ou período de prácticas; na realidade da Administración case nunca funcionan como unha avaliación real, senón como un trámite. A razón resulta evidente, as persoas que comparten traballo non queren cumprir a función avaliadora da persoa en prácticas.

Centrémonos, pois, nas probas de entrada. Non deberían existir dúbidas, dado que a avaliación das persoas que comparten traballo non estaría dispoñíbel de ningún xeito obxectívabel para persoas de novo acceso, as probas de mellor calidade, as de maior validez que temos a disposición son as mostras de traballo. A razón tamén resulta bastante clara. As outras probas non miden, non están dirixidas a medir as competencias do posto de traballo; como moito, pódese conceder que midan a cualificación. E, como sabemos, a cualificación é condición necesaria, pero en absoluto suficiente, para a competencia.

Somos conscientes de que existe unha corrente, e incluso unha certa presión, que propugna a introdución de probas psicométricas, estandarizadas ou non, para avaliar o perfil das persoas aspirantes en intelixencia xeral, aptitudes específicas e, incluso, actitudes, cando non personalidade.

Salvo para certos postos con características moi especiais, as súas vantaxes entendemos que non compensan os problemas que xeran. A pretensión de cientificidade e obxectividade que se lles supoñen a ese tipo de probas (discutíbel por outra parte) pode resultar atractiva para os tribunais, que cada vez están máis preocupados por librarse da “pataca quente” de cualificar as persoas aspirantes, coas presións e conflictividade que leva aparelada esa función avaliadora. Non obstante, a solución non pode consistir en renunciar ás funcións do tribunal de persoas funcionarias e delegala en persoas expertas alleas ao tribunal e, incluso, á función pública. As persoas expertas están ben para asesorar o tribunal, pero a capacidade de decisión última debe ser deste; neste tipo de probas, pretendámolo ou non, as persoas expertas teñen o control total do proceso de avaliación substituíndo abertamente o tribunal.

Tampouco se poderían facer públicas algunhas ou todas as probas, boa parte delas baixo segredo profesional, nin, polo tanto, a xustificación das cualificacións outorgadas. As persoas aspirantes adoitan ter unha opinión moi negativa desas probas psicométricas, xa que as ven como unha intromisión na súa intimidade, con pouca ou ningunha relación co seu posíbel futuro traballo. Ademais, xa sería o colmo que coa pretensión de obxectividade e cientificidade se abrise a porta a darlles vantaxes evidentes a aquelas persoas aspirantes que poidan ter acceso a coñecer e practicar con este tipo de probas (ao fin e ao cabo tampouco existen tantas de mediana calidade nin o segredo profesional se cumpre con tanto celo) en

detrimento das que non tiveron ese acceso. Por non contemplar a posibilidade real de que certas academias si as conseguisen e as persoas aspirantes dedicasen parte dos seus esforzos a prepararse para perverter a función e a finalidade das probas psicométricas, en detrimento da adquisición das competencias necesarias para o posto de traballo.

Por último, coa utilización das probas psicométricas, non resulta nada fácil nin nada claro evitar os problemas éticos e normativos que poden crear. Á parte da posíbel intromisión na intimidade das persoas e da difícil xustificación do precepto de axustar as probas ás funcións do posto de traballo, teríamos unha aparente contradición co principio de integración laboral das persoas con diversidade funcional.

Así pois, todos os esforzos que fagamos para utilizar “mostras de traballo”, ou sexa, casos reais, actividades reais, comportamentos reais no posto de traballo ou, cando menos, aproximacións verosímiles a situacións reais, redundarán nunha mellor calidade e nunha menor conflictividade do proceso selectivo.

Vexamos algúns exemplos:

Táboa 15. Competencias e mostras de traballo

a) Pretendemos que resolva expedientes?	a) Pois débense poñer as persoas aspirantes ante un expediente real para comprobar e medir como o resolven
b) Pretendemos que actúe segundo un determinado protocolo nun contexto determinado?	b) Pois débense poñer as persoas aspirantes ante a situación e o contexto para comprobar e medir como actúan
c) Pretendemos que pode ben as árbores?	c) Pois débense poñer as persoas aspirantes a podar árbores para comprobar e medir a súa pericia
d) Pretendemos que utilice a plataforma dixital para a tramitación dos expedientes?	d) Pois débense poñer as persoas aspirantes a tramitar un expediente na plataforma dixital para comprobar e medir o seu desempeño

Coas mostras de traballo ou aproximacións verosímiles aparécenos a mesma dificultade que coas probas prácticas clásicas de corte académico, que adoitan consumir moito tempo. Non en todos os casos, pero en boa parte deles é así. Está presente o risco de que por economía de tempo a proba ou probas de mostras de traballo se centren nunha mostra moi reducida, incluso unha soa mostra de traballo, e, con isto, a fiabilidade poida resentirse. A dificultade non está en atopar mostras de traballo, senón en atopar e poñer nas probas mostras variadas e que cubran un abano suficiente para garantir unha boa fiabilidade.

Recordemos: “que neste tipo de estratexia as competencias precisas para o posto de traballo se reflicten claramente no proceso de selección”. O proceso de selección relaciónase co traballo.

O posíbel nesgo deste método ten orixe en que se tende a examinar as persoas aspirantes nas áreas fáciles de medir. O método, potencialmente o mellor, pode resultar ineficaz cando non se comprobán todas as competencias (coñecementos, habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes) esenciais para o desenvolvemento das tarefas do posto de traballo.

Quedaríanos por comentar a entrevista. Pode ser un instrumento valioso de medida das competencias, ou dalgúns das competencias de tipo transversal. Pero coa cautela de que non é unha ferramenta sinxela de

manexar. no caso de utilizala, debe ser moi estruturada, cunhas preguntas ben definidas; ademais, debería ter unhas facetas para medir ben determinadas e recollidas nunha rúbrica coidadosamente elaborada.

Exercicio 4.2.1. Elabore e redacte catro preguntas, supostos ou actividades para algunha das probas dun proceso selectivo que se correspondan con “mostras de traballo” (entre 200 e 400 palabras)

Exercicio 4.2.2. Elabore e redacte unha valoración de méritos para o posto que definiu no exercicio 2.2.1., supoñendo que é un concurso-oposición e os méritos puntúan 20 sobre 100. Xustifique previamente as razóns da inclusión/exclusión e a ponderación (entre 200 e 400 palabras)

Exercicio 4.2.3. Supoñendo que as probas son “mostras de traballo”, cal sería a afirmación máis axeitada en relación coa súa duración?

a) Nun exame ou proba as persoas aspirantes están sometidas a unha tensión elevada, polo que se debería dar tempo suficiente pero que non superase as tres horas

b) Para reproducir as condicións de traballo deberían deseñarse as probas de xeito que as teñan que estar resolvendo durante o tempo aproximado dunha xornada laboral

c) Centrar a atención en redactar as probas de máxima validez posíbel medindo todas as competencias necesarias. O tempo de execución desas probas é secundario

4.3 A versatilidade dos contidos

Entendemos por contidos os coñecementos existentes sobre un asunto ou materia. Habitualmente nos procesos selectivos os contidos están determinados polos temas ou temario que se inclúen como anexo ás bases da convocatoria.

Os contidos son importantes, pois determinan os ámbitos do coñecemento, do saber, que se supoñen precisos e necesarios para unha boa formación das persoas aspirantes.

O problema nunca vén dos contidos en si, senón do uso que se fai deles.

En primeiro lugar, úsase e abúsase dos contidos da ciencia e da técnica dun xeito moi reducionista, limitados ao seu coñecemento memorístico. Examinar dun ou de varios temas, sexa de forma oral ou escrita, non deixa de ser un exercicio fundamentalmente de memoria. O mesmo sucede coas probas tipo test cando só se preguntan datos, cifras, feitos, ou sexa, cando non miden e valoran competencias (coñecementos, habilidades ou capacidades) de ordes diferentes ao meramente memorístico.

En segundo lugar, e incluso supoñendo que se miden ben os coñecementos e non só a capacidade memorística, existe un problema de igual ou maior gravidade. Os contidos utilízanse como un fin en si mesmo, cando non deberían ser máis que un medio para medir as competencias (habilidades, coñecementos, capacidades, aptitudes) necesarias para o posterior desempeño do posto de traballo. Noutras palabras, nas habituais probas dos procesos selectivos, tanto nos prácticos coma nos teóricos, semella que se pretende medir máis o desempeño académico das persoas aspirantes que a súa capacidade para desempeñar o posto de traballo. E acabamos de ver que o desempeño académico é un mal predictor, ten unha validez baixa.

A alternativa é definir e utilizar os contidos necesarios, sexa en forma de temario, programa, áreas de coñecemento ou, aínda mellor, áreas funcionais relacionadas coas funcións e co perfil de competencias da praza convocada, e utilizar estes contidos exactamente para os fins que pretendemos, que na Administración nunca ou case nunca serán os propios contidos en si mesmos, senón un medio para demostrar as competencias buscadas.

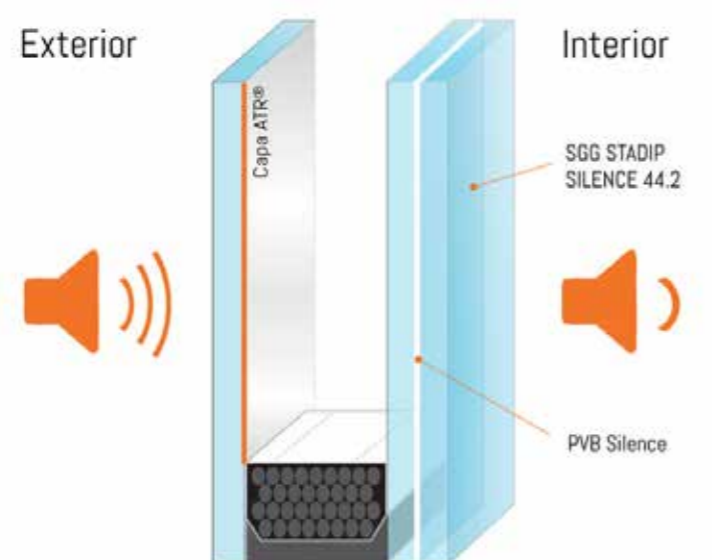
Neste contexto das probas selectivas na Administración os contidos son versátiles, poden cumprir varias funcións, poden ser utilizados para acadar varios fins. Nunca ou case nunca son un fin en si mesmos.

Existiu e aínda existe unha corrente de pensamento que chega a defender que os contidos son indiferentes, o que se denomina “indiferenza dos contidos”, é dicir, que darían igual os contidos que se utilizan, que o importante é que sirvan para a capacitación nas competencias que buscamos. Sen caer neste extremo no que se anula todo o valor intrínseco dos contidos, o que si é case universalmente aceptado é que os contidos non deben ter a rixidez que se lle deu tradicionalmente e que hai que utilizar a súa versatilidade.

Analicemos a versatilidade dos contidos cun exemplo. Supoñamos o contido, aparentemente estraño e alleo ás oposicións, recollido no seguinte texto e gráfico:

Táboa 16. Reducir o ruído da vivenda cos vidros das ventás e ventás grandes

Un nivel de ruído confortábel dentro da casa ten que estar nos 35 dB polo día e nos 30 dB pola noite. Para logralo, substitúe a lúa interior da cámara por un vidro laminado, que consiste en dúas follas pegadas e unidas por unha lámina de plástico ou PVB (butiral de polivinilo). Comercialízase baixo diferentes denominacións, como por exemplo SGG STADIP SILENCE.



www.climalit.es

Ademais, ao ter ventás de vidro laminado reforzas tamén a seguridade da casa. Para este tipo de combinacións recoméndanse cámaras de separación de entre 12 e 16 mm para aproveitar ao máximo o illamento térmico. Por outro lado, ten en conta que o máximo illamento térmico se consegue cunha cámara de 16 mm de separación, pero non máis porque empezaría a darse fenómenos de convección que actuarían á inversa do que se quere conseguir.

Un vidro laminado fórmase con dúas follas unidas por un film de butiral de polivinilo. Cando se rompe permite manter os cachos adheridos á capa, o que reduce os riscos de accidente.

Para aumentar o illamento térmico, tamén se pode incorporar na cara interior do vidro exterior unha capa de illamento térmico reforzado (ATR).

Pois ben, pode utilizarse este contido, pode ter como finalidade unha gran variedade de competencias que comprobar e medir. Entre elas:

1. Para medir coñecementos, habilidades e capacidades lingüísticas: traducilo, redactalo cunha estrutura e cunhas palabras diferentes, corrixirle os posíbeis erros etc.
2. Para medir a capacidade de extraer información de textos e gráficos: facer unha serie de preguntas, clásicas ou test sobre o contido co documento diante. Se, ademais, se quere medir a capacidade retentiva ou memorística, facer as preguntas despois de darlle un tempo para estudar o documento e retiralo.
3. Para medir os coñecementos sobre illamento acústico nas edificacións: que explique en redacción aberta ou con probas de escolla múltiple as razóns científicas e técnicas dos feitos descritos no texto e no gráfico.
4. Para medir a capacidade de análise, síntese e avaliación: que valore todas e cada unha das afirmacións do documento, as razóns polas que son válidas ou as razóns polas que son discutíbeis e, neste caso, cales son as alternativas ou as solucións correctas.

Poderíanse encontrar outras funcións para este mesmo contido dependendo do que queiramos medir. Este feito, que exemplificamos cuns contidos que poden resultar a primeira vista estraños para un proceso selectivo, dáse con calquera tipo de contido.

Vexamos outro exemplo. Un mesmo contido, como neste caso o “Fuero de los españoles”, versión 1967, do que se achega a entrada:

Táboa 17. Entradiña do “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 núm. 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 el carácter de Ley fundamental reguladora de sus derechos y deberes, el “Fuero de los Españoles”, que a continuación se inserta:

Pode ser utilizado, completo ou seleccionando algunhas partes, para diversos fins nunha proba selectiva:

1. Para comprobar o coñecemento do texto mediante preguntas tipo test sen o texto diante se se supón que o teñen que coñecer (memorización).
2. Para comprobar se teñen a competencia de extraer información e aprendela se se supón que non o coñecen e se lles deixa unha hora (ou o tempo que sexa) para que o lean e tomen notas e despois se lles pregunta sobre el (capacidade de extraer información, memorización e, como moito, dominio).
3. Para que fagan unha sistematización e categorización dos principais principios que inspiran o texto tras ese período dunha hora (capacidade de aprendizaxe, pensamento superior).
4. Para que comparen, analicen e expliquen o alcance das diferenzas entre ese texto e os contidos da actual Constitución, tras esa hora co Fuero diante pero non coa Constitución (memorización da Constitución, capacidade de extraer información, dominio, pensamento superior).
5. Para que fagan unha valoración do Fuero á luz da actual Constitución (pensamento superior).
6. Para que redacten algúns artigos sobre algúns asuntos que se lles propoñan que resulten congruentes e cos mesmos principios que o Fuero (creación).

7. Para que fagan unha contextualización histórica na secuencia das chamadas “Leis fundamentais”.
8. Para que analicen a relación Igrexa-Estado e a doutrina social da Igrexa católica.
9. Para que a adapten a unha linguaxe inclusiva (se resultase posíbel).
10. Que fagan unha tradución ao galego ou ao inglés.
11. Etcétera, etcétera, case até o infinito.

Isto sucede con calquera tipo de “tema” ou contido dos que habitualmente compoñen os temarios ou programas dos procesos selectivos, así como con calquera outro tipo de material, aínda que non sexa do programa.

Exercicio 4.3.1. Sobre algún tipo de material (texto, ferramenta, actividade) elabore e describa diversas funcións e cometidos de avaliación, entre tres e seis, para o que pode ser útil aplicado ao proceso selectivo da praza de perfil de competencias definida en 2.2.1. (entre 100 e 300 palabras, ademais do material)

CAPÍTULO 5. PROGRAMAS, REDACCIÓN DAS PROBAS E NOTAS DE CORTE

5.1 Os temarios ou programas

Os contidos, as áreas de coñecemento científico, técnico ou legal que sexan necesarias ou sirvan de base para as competencias buscadas deben explicitarse nas bases da convocatoria. Igual que para as funcións do posto de traballo e para o perfil de competencias buscadas, deben incluír todos os contidos necesarios pero nada máis que eses.

Deben redactarse da forma máis concreta e definida posíbel, por exemplo en forma de programa detallado e procurar que teñan unha relación evidente coas competencias definidas no perfil. O ideal sería que para cada contido se razoase, aínda que fose de xeito sucinto, a relación que ten coas competencias.

Os contidos poden presentarse en forma de temario, programa, áreas de coñecemento ou, aínda mellor, áreas competenciais relacionadas co perfil de competencias da praza convocada.

Non debe abusarse da cantidade de contidos. O que pretendemos é que os contidos que se incorporen na convocatoria os manexen ao maior nivel posíbel. Será moito mellor centrarse nos contidos necesarios para as competencias que buscamos que encher de contidos e máis contidos, moitos deles de máis dubioso interese para as competencias precisas para o posto de traballo.

Para a maioría dos postos de traballo terá moito máis interese a competencia de buscar, interpretar, asimilar e saber utilizar novos contidos que ter memorizados moitísimos. Primeiro, porque seguramente cambien con rapidez e queden obsoletos; segundo, porque o acceso aos contidos é cada vez máis doado coas ferramentas informáticas e perde moito valor a memorización; terceiro, porque en calquera posto de traballo existen montañas de contidos que poden ser útiles en algún momento e resulta case imposible memorizalos todos; e cuarto, e máis importante, desenvolverá o seu futuro posto de traballo con todos os contidos que precise á súa disposición.

En conclusión, os contidos serán os mínimos estritos que se valoren como necesarios e redactados de xeito preciso.

Por exemplo, se estimamos que son precisos certos artigos da Constitución e outros non, deben detallarse no programa cales “entran” e se é necesario como “entran”, ou sexa, que competencias se pretenden comprobar a través deses artigos. Dende logo, non se debe poñer sen máis un mero título xenérico do tipo: “A Constitución Española de 1978”.

Como xa se dixo, o óptimo sería que se explicitase para que se incorpora o contido, con que finalidade, é dicir, para comprobar que competencia. Por exemplo:

“Delimitación das competencias municipais (outra acepción do termo) en relación coas outras administracións, tal como se recollen na Constitución, no Estatuto e na LBRL”.

Ou sexa, centrándose máis nas competencias que pretendemos e subordinando os contidos a esas competencias. Reitérase, os contidos en si mesmos non son un fin, senón un instrumento necesario para as competencias que pretendemos medir.

Estas recomendacións son válidas para os contidos necesarios para todo tipo de competencias, sexan as de base, as transversais ou as técnicas e específicas, en cada caso concreto coas particularidades que puidesen existir.

O que acabamos de dicir é tamén aplicábel aos contidos mínimos definidos no Real decreto 896/1991, cando no seu artigo 2 se determina:

Táboa 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.

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 los aspirantes más cualificados para el desempeño de las plazas convocadas.”

En todo caso, mantéñase o título como encabezamento na redacción do programa e, a continuación, céntrese no aspecto ou aspectos nos que queiramos incidir.

Na táboa 19 podemos ver un exemplo real da Universidade de Santiago de Compostela dun programa para unhas prazas de persoal laboral fixo de oficial de servizos.

En principio, este programa está francamente ben concibido e redactado, moi enfocado ás funcións reais do posto de traballo convocado. En todo caso, podería concretarse algo máis cada un dos seus apartados e subapartados e tamén ter feito unha selección máis reducida dos contidos. É dicir, menos contidos e máis detallados e concretados, pero o programa, sen dúbida, vai na boa dirección. Mágoa que as probas que definen as bases da convocatoria non vaian exactamente na mesma dirección e sexan moito máis “convencionais” e memorísticas.

Táboa 19. Programas de oficiala ou oficial de servizos da 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.”

Bases e temarios ou programas que non teñen esta intención de adaptarse ás funcións e competencias dos postos convocados, hainos e en abundancia. Case se podería afirmar que estes da USC son unha honrosa excepción dentro dun panorama dominado por bases, probas e temarios que case nunca teñen nada que ver coas funcións concretas do posto de traballo. Para non afezar directamente ningunha Administración, citaremos só un recente exemplo real sen concretar a súa orixe:

- Convocar unha praza de técnica ou técnico especialista en tramitación de proxectos e fondos europeos e facer un temario densísimo con contidos moi variados pero nos que ningún dos 90 temas fai referencia nin ás características dos proxectos que se poden acoller a fondos europeos nin á súa tramitación. Dominando o temario da convocatoria seleccionan unha persoa multifunción que podería desempeñar postos tan variados como letrada ou letrado do Parlamento europeo ou do Parlamento español, economista dunha empresa pública, técnica ou técnico en intervención ou tesouraría, entre outros. Pero, en absoluto, o perfil buscado.

Por último, unha apreciación sobre terminoloxía. No caso de que puidese existir terminoloxía diferente nuns contidos ou áreas de coñecemento ou oficios, debería ser obrigatorio anunciar, xunto cos contidos, a terminoloxía que se vai utilizar como referencia. Axudaría a evitar leas e disputas perfectamente evitábeis. Así mesmo, é recomendábel anunciar a terminoloxía en todos os casos tanto por orientación e garantía das persoas aspirantes coma para evitar sorpresas inesperadas.

Exercicio 5.1.1. Redacte o enunciado de 10 temas para as bases da convocatoria que definiu no exercicio 2.1.1. (entre 200 e 400 palabras)

5.2 A redacción das probas

Os criterios de corrección das probas trátanse nos apartados sobre as táboas de especificacións e, sobre todo, das rúbricas, polo que nos imos centrar na redacción das probas.

En canto á forma, as probas deben redactarse nun estilo pulcro e linguaxe formal, sen literatura inútil pero coa máxima precisión. Deben ser claras e non dar lugar a ningunha dúbida razoábel sobre o que se lles está a pedir ás persoas aspirantes que se presentaron ao proceso selectivo. Débese ter o máximo coidado en lograr que as probas non conteñan erros de redacción ou ambigüidades que poidan dar lugar a confusión ou a interpretacións diferentes. Deben explicitarse todas as normas e instrucións para a realización das probas, dende as máis substantivas sobre o que se pretende que fagan na proba até as máis formais de tempo, extensión ou forma de presentar as solucións.

Respecto ao fondo, contido ou competencias que se van medir coas probas, deben axustarse ao definido nas bases en canto ás táboas de especificacións e ás rúbricas. En todo caso, o tribunal, se a así o recollen as bases, pode concretar as rúbricas xenéricas para o tipo de proba escollida e facela pública antes da realización da proba, incluso ao inicio dela, pero antes da realización efectiva polas persoas aspirantes.

En canto ao procedemento, o tribunal, despois da súa constitución, na que se debe comprobar que as persoas do tribunal coñecen as bases, aclarar dúbidas e unificar criterios, debe celebrar sesión ou sesións preparatorias de enfoque e distribución dos traballos previos e da propia redacción das probas. Mención á parte merece a esixencia habitual de “o tribunal elaborará as probas inmediatamente antes da realización dela”. Na súa literalidade choca de fronte co obxectivo de conseguir unhas probas dunha mínima calidade. Evidentemente ten que existir un gran traballo previo por parte dos membros do tribunal e ter tempo para a posta en común e elaboración definitiva xusto antes da realización da proba.

Recapitulando outros aspectos sobre a redacción das probas:

1. As probas son do tribunal no seu conxunto, non dun ou de varios membros por separado, e así deben enfocarse e tratarse.
2. As probas en si mesmas non teñen ningún valor intrínseco para o proceso selectivo. A valía, a funcionalidade das probas determínaa unicamente o seu valor para medir, o máis directamente posíbel, as competencias necesarias para o posto de traballo.
3. Nas probas debemos separarnos o máis posíbel de medir aspectos académicos para poñer o foco en cuantificar as competencias necesarias para o traballo.
4. Poden existir probas interesantes que non se poidan poñer o mesmo día da súa realización. Por exemplo, montar algún móbel ou dispositivo seguindo as instrucións, pois haberá que mercalos ou, cando menos, encargalos, con antelación. Haberá que adoptar outras cautelas.
5. O ideal sería que o tribunal puidese ter á disposición certa abundancia de probas ou partes de probas achegadas polos seus membros para poder facer unha óptima escolla das mellores probas.
6. Deben evitarse os sorteos cando afecten a fiabilidade da proba. Só se poden usar cando isto non ocorra; por exemplo, se temos 300 preguntas tipo test e temos que poñer cen e non hai acordo no tribunal ou así o determinan as bases, pero neste caso, axustándonos tamén ás táboas de especificacións (sorteos parciais).
7. As probas non deben ser rutineiras, as de sempre por tradición, nin buscar unha orixinalidade forzada. O único criterio, reiteramos, será a súa capacidade para medir as competencias buscadas. Por exemplo, unha proba non pode consistir nin en escribir ou recitar un tema, que nunca vai ter que facelo na súa actividade laboral, nin elaborar unha lei sobre o coronavirus, que polo que se ve nin as e os profesionais experimentados e especializados saben facelo ben, e tampouco vai ter que facelo na súa actividade laboral como técnica ou técnico da Administración.

Exercicio 5.2.1. Elabore e redacte a proba (que non sexa tipo test) da que ten a rúbrica elaborada no exercicio 3.5.1. (entre 200 e 500 palabras)

5.3 As notas de corte

Resulta tradicional poñer nas bases dos procesos selectivos que “esta proba cualificarase de 0 a 10. Para superala hai que conseguir unha puntuación mínima de 5” ou, no caso de puntuarse sobre outro máximo, a metade do total. Resulta evidente que esta redacción podería ser igual de válida para unha materia de calquera plan de estudos, cando os obxectivos nun caso e no outro son bastante diferentes, nun medir o desempeño académico e, no outro, o desempeño laboral. E xa vimos que estes obxectivos non teñen unha gran relación entre eles.

Cando se convoca un proceso selectivo na Administración o que pretendemos é seleccionar un número prefixado das e dos mellores, das e dos máis competentes mediante un procedemento de concorrencia competitiva. No ámbito escolar ou académico non se trata de seleccionar a ninguén, senón de comprobar que cumpren coas condicións para poder darlles por superada a materia, entre outras moitas diferenzas.

En consecuencia, débense facer os máximos esforzos por diferenciar os procesos selectivos do ámbito académico, o que non sempre é fácil pola formación do funcionariado, para centralos máis no ámbito da Administración. E nas administracións os procedementos en concorrencia competitiva resólvense adxudicando as e os mellores entre as persoas que cumpran cos requisitos mínimos eliminatorios fixados nas bases das convocatorias.

O primeiro mecanismo para determinar os requisitos mínimos son as bases do proceso selectivo, onde deberían aparecer, á parte dos requisitos xenéricos de idade, titulación e demais, os requisitos competenciais mínimos eliminatorios que se deben demostrar para poder ser susceptíbel de entrar entre as persoas seleccionadas. A definición destes condicionantes mínimos non debería quedar a criterio do tribunal, senón que debería estar ben detallada nas bases; ao tribunal corresponderíalle a súa aplicación.

O segundo mecanismo, a cabalo entre estes requisitos competencias mínimos e a economía do proceso selectivo, son as notas de corte. Deberían fixarse en función do número de aspirantes que pretendemos que superen cada fase ou proba do proceso selectivo, garantindo sempre, no caso de haber suficientes persoas aspirantes presentadas que cumpran cos requisitos competenciais mínimos, a competitividade até o final do proceso.

Un exemplo, para unha convocatoria de tres prazas, no que se fixaron 3 probas que se teñen que superar en oposición sen méritos, e supoñendo que se presentan un número suficiente, supoñamos 70, as notas de corte deberían deixarse a criterio do tribunal, pero determinando unhas condicións do seguinte tipo:- A nota de corte da primeira proba será a máis alta para a que se cumpra que a superan un mínimo de 15 aspirantes.

- A nota de corte da segunda proba será a máis alta para a que se cumpra que a superan 6 aspirantes.

- A nota de corte da terceira proba será a máis alta para a que se cumpra que a superan, unha vez resoltos os desempates, no caso de haberlos, 3 aspirantes.

No caso de pretender que quedase unha lista de reserva, o número aproximado que se pretende que a integren habería que incorporalo para fixar as notas de corte..

Exercicio 5.3.1. A pesar de que consta que hai un bo número de persoas aspirantes que cumpren as condicións mínimas competenciais fixadas nas bases, un tribunal dun proceso selectivo dunha Administración decide deixar as prazas vacantes, valorando que ningunha das aspirantes está “suficientemente preparada”. Valore esta decisión á luz do antes exposto neste apartado (entre 150 e 200 palabras)

Exercicio 5.3.2. Elabore e redacte unha proposta de notas de corte para o suposto das probas que se definen no exercicio 3.2.1. Se o estima preciso, modifique previamente as probas que se definen anteriormente (entre 100 e 250 palabras)

PARTE III. AS PROBAS TIPO TEST

As probas de escolla múltiple estanse a utilizar con profusión nos procesos selectivos con dúas finalidades. A primeira, facer unha selección inicial das persoas aspirantes máis competentes para ter nas seguintes probas un número razoábel de aspirantes. A segunda, para acadar unha maior “obxectividade” no proceso selectivo. De feito, existen procesos selectivos nos que a proba determinante, cando non a única, é unha deste tipo.

O problema non está na utilización deste tipo de probas. Empréganse dende hai máis dun século en diversos ámbitos e con diferentes funcións. Teñen, como todo tipo de probas, as súas limitacións, mais tamén unhas enormes posibilidades que non son habitualmente aproveitadas na súa totalidade, nin sequera parcialmente, nos procesos selectivos, e certas propiedades que as fan aconsellábeis para a súa utilización en determinadas circunstancias.

Ademais, teñen a vantaxe de que foron estudadas de xeito profundo e exhaustivo e, polo tanto, existe un bo coñecemento do seu funcionamento, das súas características óptimas, das súas propiedades e das súas limitacións e posíbeis nesgos.

A súa utilización nos procesos selectivos está a ser bastante mediocre e incluso conflitiva porque incorren, con demasiada frecuencia, en todos os erros e limitacións que o coñecemento acumulado sobre os tests insiste en que se eviten: non miden categorías cognitivas elevadas, que quedan case reducidas á mera memorización, pónense preguntas que se poden acertar por exclusión, demasiado fáciles ou demasiado difíciles, cando non erros de contido ou redacción.

A súa boa utilización require, ademais da competencia de coñecer e manexar as súas características “técnicas”, que imos tratar neste capítulo e que non son especialmente complicadas, un elevado nivel de competencia das persoas redactoras dos ítems ou preguntas. Neste aspecto son bastante máis esixentes que outros tipos de probas; facer un test de boa calidade constitúe unha auténtica proba de competencia das persoas redactoras: “examinan a ou o examinador”.

Este capítulo, á parte dos contidos propios das probas de escolla múltiple, serve tamén para aplicar as competencias adquiridas en capítulos anteriores, o que xustifica a súa elevada extensión.

CAPÍTULO 6. AS PROBAS DE ESCOLLA MÚLTIPLE

6.1 Definicións

As probas de escolla múltiple, tamén denominadas probas obxectivas e probas tipo test, están constituídas por un elevado número de preguntas nas que a resposta a cada unha delas consiste en marcar as alternativas correctas.

Cada unha das preguntas que constitúen a proba de escolla múltiple tamén poden denominarse reactivo, ítem e tipo test.

Cada unha das preguntas consta de dúas partes: o enunciado e as alternativas de resposta.

O enunciado, que tamén se denomina corpo, raíz, tronco e base da pregunta, na práctica, é todo o que antecede as alternativas de resposta. Debe redactarse de forma clara e conter toda a información necesaria para a boa comprensión do que se está a preguntar. Pode estar formado por material de todo tipo: gráficos, fotos, fórmulas, textos, cadros estatísticos ou calquera outro, coa única condición de que sexa material relevante para o que se quere medir coa pregunta.

Exercicio 6.1.1. Unha proposición frecuente afirma: “O enunciado dunha pregunta de escolla múltiple debe estar redactado como unha frase imperativa, incompleta ou interrogativa”. Cal é a mellor das seguintes afirmacións relativas a esta proposición?

- a) Certa, porque gráficos, fórmulas, fotos ou textos introductorios non se deben incluír nun enunciado
- b) Falsa, pois o enunciado non debe ter ningunha limitación, salvo ser claro e dar os datos necesarios
- c) Falsa, pois o recomendábel é que o enunciado se redacte sempre en forma interrogativa

A outra parte das preguntas de escolla múltiple son as varias (tres ou máis) alternativas (opcións) de resposta ou posíbeis solucións. As alternativas inclúen a(s) resposta(s) correcta(s) (clave(s)) e unha serie de respostas falsas, incorrectas, ou menos correctas, denominadas distractores.

Todas as alternativas de resposta, é dicir, tanto a clave coma os distractores deben estar redactados de xeito que a súa aparencia formal (lonxitude, tipo de redacción, léxico utilizado) sexa moi similar.

Utilizáronse, e seguen a utilizarse, preguntas de escolla múltiple con varias das alternativas de resposta correctas. Salvo xustificación para algún fin determinado, non se recomendan. As dunha única clave, chamadas de formato simple cando, ademais, todas as preguntas teñen o mesmo valor, son as canónicas, as que deben utilizarse sempre salvo xustificación expresa en contra. En todo caso, sempre queda o recurso da transformación de preguntas de varias claves a unha única clave, coma no seguinte exemplo:

Exercicio 6.1.2. Entre as seguintes aseveracións relativas ás probas de escolla múltiple:

- (i) Eliminan totalmente a subxectividade do proceso selectivo
- (ii) Eliminan a inconsistencia das puntuacións entre os diversos membros do tribunal
- (iii) Suprimen o risco do nesgo por simpatías, raza, xénero, preferencias de estilos...

Cales son certas?

- a) Só a (i) e a (ii)
- b) Só a (ii) e a (iii)
- c) Todas

Exercicio 6.1.3. Dada a seguinte proposición: “As probas de escolla múltiple (PEM) están formadas por un elevado número de preguntas de escolla múltiple nas que a persoa examinada pode elixir como válida só unha das alternativas que se lle presenta en cada pregunta”.

Cal das seguintes opcións será a máis atinada?

- a) Sempre certa, é a definición completa habitual de proba de escolla múltiple
- b) Sería certa para as denominadas probas de escolla múltiple de formato simple
- c) Falsa, non ten por que ter un número elevado de preguntas nin resposta única

Exercicio 6.1.4. Ás veces considéranse como un dos tipos de probas de escolla múltiple as de verdadeiro/falso. Non obstante, en probas de certo nivel non se aconsella o seu uso.

Cal das seguintes razóns para evitalas resulta máis importante?

- a) Non é fácil atopar cuestións significativas que sexan radicalmente verdadeiras ou falsas
- b) Resulta demasiado fácil acertar ao azar sen saber case nada ou moi pouco do tema
- c) Habería que redactar un número elevadísimo de preguntas para cubrir os coñecementos

Exercicio 6.1.5. Cal sería o mellor criterio para o número de preguntas dun test dunha proba selectiva?

- a) Darlle prioridade a cubrir todas as competencias e habilidades buscadas co peso desexado
- b) Incorporar a maior cantidade posíbel de preguntas para buscar a máxima fiabilidade
- c) Non saturar cunha cantidade excesiva que mida resistencia máis que competencias

Exercicio 6.1.6. “Entre as diversas probas de escolla múltiple recoméndanse como óptimas aquelas que teñen unha única alternativa correcta e igual valor das preguntas (formato simple). Tamén é bo que se recollan situacións nas que haxa máis dunha alternativa válida e darlle diferente peso a certos coñecementos e habilidades máis importantes. Por se fose pouco, hai situacións nas que o tipo verdadeiro-falso podería ser recomendábel”.

Como se poderían resolver de modo máis funcional estas contradicións?

- a) Convertendo a formato simple todos os demais tipos
- b) Incluíndo preguntas de cada tipo, aínda que complique a corrección
- c) De ningunha maneira, pois a opción b) non é simple e a a) é imposíbel

Exercicio 6.1.7. Nas probas de escolla múltiple utilizáronse preguntas con máis dunha alternativa de resposta correcta, ou sexa, con varias claves. A pregunta dábase por boa cando marcaban todas as opcións correctas e nada máis que esas. Non obstante, é un tipo de pregunta que non se recomenda. Entre as seguintes razóns para desbotalas, cal sería a máis importante?

- a) Corrección bastante complicada e que se presta a discusión cando acertan parcialmente
- b) Aumento da dificultade, pois non resulta suficiente saber que unha resposta é a certa
- c) Aumento da posibilidade de confusión cando resulta fácil transformalas a formato simple

Exercicio 6.1.8. Entre as seguintes vantaxes das probas de escolla múltiple obxectivamente, cal é a máis importante?

- a) Son fáciles de corrixir tendo unha eficiencia elevada
- b) Son útiles para medir procesos cognitivos superiores
- c) Poden ter unha validez máis elevada que outro tipo de probas

Exercicio 6.1.9. Á hora de elaborar preguntas para unha proba de escolla múltiple, cal das seguintes limitacións resulta máis difícil de superar?

- a) Requiren un elevado dominio das áreas e competencias obxecto de avaliación
- b) Requiren dominio das técnicas de elaboración e redacción de preguntas
- c) Consomen moito tempo e esforzos para asegurar precisión e relevancia

6.2 Comparación entre probas tipo test e “clásicas”

Supoñemos certa familiaridade coas probas tipo test e coas probas “clásicas” de elaboración, de lapis e papel, ambas as dúas utilizadas con profusión nos ámbitos académicos e nas probas selectivas. Non obstante, resulta interesante facer unhas consideracións sobre elas:

A primeira, sobre o número de preguntas convenientes. Tanto nunhas coma noutras debe incluírse un número substancial de preguntas, cantas máis mellor, para garantir unha boa fiabilidade. Pero nas probas de escolla múltiple (PEM) esta esixencia é moito maior, pois, a diferenza das clásicas, non saberemos

por que acertou ou fallou unha pregunta. As PEM funcionan por número, por estatísticas; ningunha pregunta individual ten valor en si mesma para medir as competencias que pretendemos avaliar. En consecuencia, nas PEM o número de preguntas nunca debería ser inferior a certo mínimo (poñamos mínimo 30 ou 40, número óptimo moito máis alto, igual 200 ou 300) e, ademais, o número de preguntas que se poñan de cada competencia que se vai medir debe ser o reflexo da importancia que lle damos a esa competencia.

A segunda, sobre as competencias que pode medir cada tipo de probas. En principio, se están ben deseñadas, ambas poden medir practicamente o mesmo tipo de competencias con algunhas excepcións. Nos EUA, a selectividade para entrar nas universidades, e mesmo para a habilitación para exercer como cirurxiá ou cirurxián, faise mediante PEM. No Estado español, tamén para entrar no MIR. E poden ser válidas e útiles tanto para as chamadas probas teóricas coma para as prácticas.

Deixando a un lado certo tipo de competencias de desempeño operativo en situacións reais (operar unha ou un paciente, operar ou arranxar unha máquina, capacidade de expresión oral...), para as que non son aptas nin as clásicas de lapis e papel nin as PEM, a única competencia que se pode medir coas clásicas pero non coas PEM é a de redactar en sentido estrito. Non a de estruturar ou organizar unha solución que tamén se pode medir coas PEM, senón a capacidade de redacción.

A terceira e última, sobre a dificultade para as persoas aspirantes. Se están ben deseñadas e redactadas, a dificultade é moi, moi similar. Outra cousa é que as PEM, moi a miúdo, son bastante deficientes, co cal se perde gran parte do seu potencial. Estas deficiencias operan nun duplo sentido; se consisten en fallos de redacción que permiten acertar sen ter a competencia que pretendemos medir, fanas máis fáciles, pero, por outro lado, se inducen a confusión ou ambigüidades desorientan e créanlles problemas ás persoas aspirantes.

Exercicio 6.2.1. Ante que tipo de probas amosan máis nerviosismo as e os examinados?

- a) As tipo test mal construídas porque lles orixinan confusión
- b) As tipo test ben construídas porque son máis difíciles
- c) As clásicas, xa que dependen moito de que parte lles toque

Exercicio 6.2.2. Que tipo de probas esixe máis profundidade de estudo das e dos examinados?

- a) As tipo test porque hai que fixarse en todos os detalles
- b) As clásicas porque hai que estudar todos os contidos
- c) Non hai conclusión sobre este controvertido asunto

Exercicio 6.2.3. Na comparación entre probas tipo test e probas clásicas de ensaio ou lapis e papel, cal das seguintes afirmacións resulta máis apropiada?

- a) As clásicas ensinan a escribir mellor
- b) As clásicas favorecen as persoas que escriben mellor
- c) As tipo test favorecen as persoas que len e entenden mellor

Exercicio 6.2.4. Un tribunal quere que as probas que aplique midan aspectos máis complexos que os simples coñecementos memorísticos. Pretende medir o pensamento superior, a resolución de problemas, toma de decisións etc. Existe un temario de 75 temas e o tribunal ten que escoller entre elixir catro temas por sorteo ou elaborar unha proba tipo test.

Cal sería a mellor opción?

- a) Os catro temas, porque obriga as e os examinados a elaborar e redactar asuntos complexos
- b) O test, porque pode medir calquera das habilidades buscadas con preguntas axeitadas
- c) Ningunha das dúas, sen unha proba práctica non se pode medir o que o tribunal pretende

Exercicio 6.2.5. A subxectividade dunha proba depende do que se pregunta e do xeito de puntuar. En xeral, que tipo de proba será máis subxectiva?

- a) As tipo test, porque a elaboración depende moito da persoa redactora
- b) As clásicas, pola variabilidade das cualificacións
- c) Calquera das dúas cando son de deficiente calidade

Exercicio 6.2.6. Eliminar a posibilidade de responder ben ao azar, suprimir a influencia da sorte nos resultados dunha proba é unha aspiración de toda persoa examinadora.

Que tipo de proba pode axudarnos a limitar mellor o risco do factor sorte?

- a) As tipo test, porque se pode preguntar sobre moitos aspectos
- b) As clásicas, porque non se poden acertar preguntas ao azar
- c) Calquera dos dous tipos se están ben deseñados e aplicados

Exercicio 6.2.7. Certas autoras e autores afirman: “As probas tipo test e as probas clásicas de ensaio, máis alá das súas diferenzas, poden medir cabalmente o mesmo tipo de competencias e habilidades, e determinar con igual precisión o nivel alcanzado en cada unha delas”.

Das seguintes opinións sobre esta afirmación, cal resulta a máis atinada?

- a) É falsa, pois os tests e os ensaios miden habilidades diferentes
- b) É certa, ben elaborados e aplicados os tests e os ensaios poden medir o mesmo
- c) Para niveis baixos é certa, pero falsa para medir un nivel alto de habilidades

Exercicio 6.2.8. Un tribunal pode optar entre pór unhas 20 preguntas curtas de temática variada ou, alternativamente, unha proba tipo test. Quere empregar o menos tempo posíbel en todo o proceso de elaboración, aplicación e corrección da proba.

Cal sería a mellor solución?

- a) As preguntas, xa que a elaboración dos test leva moito tempo, que non compensa a rapidez de corrección
- b) O test, pero escollendo a maioría das preguntas doutros tests xa feitos para procesos selectivos previos
- c) Por debaixo de certo número de persoas opositoras (por exemplo, 40), as preguntas; e por enriba dese número, o test

Exercicio 6.2.9. As probas tipo test introducen nos procesos selectivos feitos e conceptos bastante alleos aos habituais das probas clásicas: restar por fallos, posibilidade de notas negativas, dar unha guía na busca da resposta...

Cal, entre as seguintes proposicións, sería a máis atinada?

- a) En xeral, os tests non introducen ningún elemento que non se puidese, e mesmo se debe-se, incorporar ás clásicas
- b) Os tests teñen unhas características tan específicas que moi dificilmente se poderían asimilar coas clásicas
- c) Son cuestións irrelevantes, pois tanto nun caso coma noutro o importante é que as probas sexan rigorosas e consistentes

6.3 Normas de redacción das probas de escolla múltiple

Da boa redacción dos ítems vai depender a súa calidade. Hai toda unha batería de recomendacións sobre a súa redacción, algunhas delas extraídas á contra, é dicir, intentando evitar que se poidan acertar sen coñecer as respostas. A habilidade dunha parte das persoas de adiviñar a resposta baseándose nos defectos de redacción dos ítems só pode anularse por un único camiño, evitando os defectos de redacción.

Pero a redacción dos ítems non debe guiarse unicamente por esta preocupación. Hai moitos máis aspectos que se deben ter en conta para mellorar a calidade dos ítems, como veremos neste apartado.

En primeiro lugar, centrémonos nos erros que se deben evitar, que se resumen na táboa 20:

Táboa 20. Erros graves na redacción de ítems

Erros	Alternativas
As preguntas non son especialmente claras; a tarefa da persoa opositora consistiría en adiviñar o que se pregunta e, despois, pensar e escoller a resposta correcta	Redacción clara e precisa na que quede moi claro o que se pregunta
Na mesma redacción do enunciado ou das respostas danse pistas para boas e bos entendedores sobre cal é a resposta correcta	Non se debe dar ningunha pista, pois estaríamos facilitando que acerten con facilidade sen sabela
Algunha das alternativas de resposta é absurda	Non se deben poñer este tipo de alternativas. Estaríamos anulando a función dese distractor e facendo máis fácil a pregunta de maneira artificial
Que as alternativas de resposta sexan moi diferentes entre si, mesmo na forma	Todas as alternativas deben ter unha redacción moi similar

Na táboa 21 podemos ver un exemplo de como se poden concretar de xeito diferente estes erros graves que se deben evitar.

Sirva tamén como exemplo das variadas posibilidades que existen para subir ou baixar o nivel de medida das competencias cando se utilizan redaccións e formatos diferentes, así como tamén de exemplo de como se pode reducir unha pregunta que, en principio, era de formato múltiple con varias claves nunha pregunta de formato simple cunha única clave.

Táboa 21. Os erros de redacción e a conversión a formato simple

Entre as normas para evitar facilitar responder correctamente sen coñecer a resposta correcta, están as seguintes:

- (i) Evitar alternativas absurdas
- (ii) Buscar o parecido entre a pregunta e algunha das alternativas
- (iii) Evitar alternativas moi semellantes
- (iv) Usar determinantes moi específicos (como sempre, nunca etc.)
- (v) Evitar a falla de concordancia e outros erros gramaticais
- (vi) Evitar que a resposta correcta sexa máis longa, máis elaborada

A algunha das normas anteriores invertéuselle a súa redacción, e o seu significado pasou a ser o contrario ao orixinal. A cales?

- a) Á (i), (iii) e (v)
- b) Á (i), (iii) e (vi)
- c) Á (ii), (iii) e (iv)

Nota: a clave é o c)

Ademais dos que resultan erros que desvirtúan as probas de escolla múltiple, existen unha serie de recomendacións que, sen constituír erros tan evidentes, axudan á redacción de preguntas libres de erros ou, cando menos, axudan a evitar facer tipos de redaccións difíciles de manexar. Entre estas recomendacións están as seguintes, en orde de importancia de maior a menor:

1.º Evitar o uso de “todas as anteriores” e de “ningunha das anteriores”

2.º Non dar máis información da mínima imprescindible

3.º Evitar o uso de partículas negativas, cando menos para niveis baixos

4.º Realizar mellor preguntas completas que frases incompletas

Exercicio 6.3.1. Sobre o número óptimo de alternativas de resposta, cal das seguintes afirmacións é a máis correcta?

- a) Mellor tres, porque se aforra tempo, resulta máis fácil redactar bos distractores e aumentando o número de preguntas pódese manter a fiabilidade
- b) Mellor catro, porque xa é máis difícil acertar ao chou, pódense atopar bos distractores, e é o número máis frecuentemente utilizado
- c) Cinco ou máis, porque así eliminamos case totalmente a posibilidade de acertar ao chou, compensando a dificultade de atopar distractores

Exercicio 6.3.2. Un dos tipos de pregunta que se pode facer, aínda que non sexa recomendábel para niveis de competencia lingüística baixos, é aquela na que se pide escoller a única alternativa falsa. En relación con este tipo de preguntas, cal das seguintes proposicións é falsa?

- a) Débese remarcar que se está pedindo a falsa
- b) Debe limitarse o seu uso porque levan a confusión
- c) Algunha intercalada rompe a monotonía

Exercicio 6.3.3. Unha posibilidade moi interesante para formular preguntas consiste en redactar un enunciado amplo e complexo, semellante a un exercicio práctico, e despois facer unha serie de preguntas relativas a este enunciado. Neste caso, hai que ter unha serie de cautelas. Das seguintes cautelas, cal é a menos importante?

- a) Evitar que algunha pregunta dea pistas para responder outra(s)
- b) Evitar que o fallo nunha pregunta imposibilite acertar outra(s)
- c) Facer as preguntas curtas, xa que o enunciado é moi longo

Exercicio 6.3.4. Os tests poden utilizarse como primeira proba do proceso selectivo coa finalidade de deixar para as seguintes probas un número de aspirantes manexábel. Neste suposto de uso dos tests, cal das seguintes afirmacións é a máis atinada e precisa?

- a) Incluír un número substancial de preguntas coma as descritas no exercicio anterior
- b) Realizar un test de moitas preguntas para que a selección sexa de alta fiabilidade
- c) Limitarse a preguntar sobre os temas para evitarlles sorpresas ás e aos opositores

Exercicio 6.3.5. Para moitos tipos de probas selectivas existen probas tipo test xa utilizadas previamente. Utilizar preguntas de test xa empregados anteriormente pode ser un recurso que aforre tempo, sempre e cando se faga coas debidas cautelas.

Cal das seguintes cautelas resulta máis importante cando reutilizamos preguntas?

- a) Revisar a fondo se se adaptan aos obxectivos que pretendemos
- b) Como norma, sería conveniente modificalas moi profundamente
- c) Non se deberían usar, pois poden ser coñecidas polas persoas aspirantes

Exercicio 6.3.6. A máxima que afirma: “bos distractores, boa pregunta; malos distractores, mala pregunta” é un resumo da arte de redactar as preguntas tipo test.

Cal das seguintes afirmacións resulta máis aproximada a esta máxima?

- a) Todas as características positivas dun ítem quedan anuladas por distractores deficientes
- b) A redacción de distractores ben deseñados é a maior dificultade para elaborar ítems
- c) Se os distractores son bos, as demais características perden moita da súa relevancia

Exercicio 6.3.7. Ante a pregunta: “cal das seguintes persoas era un dos sete sabios de Grecia?”, tomemos en consideración a posibilidade de escoller entre dúas series diferentes de respostas:

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

Sobre estas alternativas, cal das seguintes afirmacións é a máis correcta?

- a) A alternativa (ii) é unha trampa, pois todos eran sabios e gregos
- b) A alternativa (i) é a mellor, pois non solapa épocas distintas
- c) A (i) é mellor a nivel introdutorio; a (ii) para niveis superiores

Exercicio 6.3.8. Cal é o motivo ou a causa pola que pode acertar a resposta correcta da alternativa (i) do exercicio anterior sen coñecer quen foron os sete sabios de Grecia?

- a) Porque os distractores son moi pouco axeitados e levan a acertar por exclusión
- b) Einstein e Galileo son demasiado coñecidos como para funcionar como distractores
- c) Respondendo ao chou a ver se se acerta, feito que sucedería unha vez de cada tres

Exercicio 6.3.9. Un profesor de física rigoroso e bo coñecedor da súa aula, está convencido, con base en bastantes informacións e evidencias, de que o seu alumnado non le en profundidade os libros de lectura que considera básicos, aínda que non fai exames sobre eles. Canso de que o acusen de subxectividade, pásalles unha proba obxectiva para comprobalo e, para a súa sorpresa, os resultados resultan bastante bos.

Que puido pasar coa proba obxectiva?

- a) O test estaba mal redactado e non resultou indicativo da situación real
- b) Habería que analizar a fondo tanto a fiabilidade coma a validez do test
- c) O profesor debe facerlle caso ao tests e recoñecer o seu erro de percepción

Exercicio 6.3.10. O docente non se deu por vencido e consultou con persoas expertas en tests. Fixera un test de 25 preguntas, todas difíciles, de seis opcións de resposta para evitar os acertos ao azar e con algunha alternativa relativa ao que tratou na clase e as demais alternativas relacionadas cos libros de lectura. Como exemplo, unha pregunta do test foi:

17. Cal das seguintes opcións relativas á xeometría do espazo resulta a correcta?

- a) A xeometría euclídea clásica non se adapta ás grandes concentracións de masa
- b) A xeometría da física relativista ten catro dimensións, tres espaciais e o tempo
- c) A masa-enerxía interactúa e condiciona tanto o espazo coma o tempo
- d) As transformacións de Lorentz relacionan a lonxitude coa velocidade da persoa observadora
- e) Todas as anteriores son verdadeiras
- f) Ningunha das anteriores é verdadeira

Se unha ou un alumno sabe que a opción a) é verdadeira porque se explicou na clase e as demais nin lle soan porque estaban nos libros de lectura que non leu, que probabilidade ten de acertar a pregunta?

- a) 1/6, pois hai seis alternativas
- b) O 25 %, pois sabe unha entre catro
- c) O 50%, tal como está a pregunta

Exercicio 6.3.11. En relación co anterior exercicio, no caso de que só soubese que as alternativas a) e b) son correctas, que probabilidade tería de acertar a pregunta?

- a) Do 100 % se domina os tests
- b) Do 50 % porque sabe a metade
- c) Do 33 % porque sabe a terceira parte

Exercicio 6.3.12. Que conclusión máis importante e precisa poderíamos extraer da redacción da pregunta?

- a) Que unha mala redacción pode perverter a pregunta, e provocar que se poida acertar sen saber nada ou case nada
- b) Que cinco distractores resultan moi difíciles de redactar coa condición necesaria de que sexan relevantes
- c) Que as opcións “todas as anteriores” e “ningunha das anteriores” adoitan orixinar graves problemas

Exercicio 6.3.13. A guerra civil siria (2011-2020) orixinou moitas desgrazas; entre elas, o éxodo masivo de persoas que fuxían da trágica situación existente nos lugares nos que residían. Darlles asilo nesta situación é un deber humanitario, pero posibelmente tamén unha fonte de potenciais conflitos. Se se fai en Pontevedra a seguinte pregunta:

Está vostede a favor de que o seu concello ou deputación facilite a acollida das persoas refuxiadas da guerra civil siria?

Cal sería a valoración máis axeitada e pertinente?

- a) Sería unha pregunta parcial e nesgada porque non se pregunta en que condicións nin se sabe se resposta ás demandas das persoas exiliadas
- b) Para unha primeira opinión sería suficiente co fin de tomar unha decisión que habería que matizar en posteriores actuacións
- c) Resultaría unha pregunta absurda, dado que xa se sabía que as persoas exiliadas tiñan como opción prioritaria ir a Alemaña

Exercicio 6.3.14. A pregunta do enunciado anterior resulta un caso claro de que o propio enunciado da pregunta pode incorporar unha carga afectiva e simbólica que condicione e induza a resposta nun sentido predeterminado. Este é un perigo real e sempre presente na redacción das preguntas de escolla múltiple, mesmo nas que interrogan sobre asuntos aparentemente “neutros”. Cal sería a mellor opción para mitigar este perigo?

- a) Non preguntar sobre aspectos, feitos, valoracións ou opinións nas que as cargas afectivas e simbólicas poidan ter un peso determinante
- b) Procurar describir os feitos coa máxima distancia e obxectividade sen introducir valoracións que induzan o sentido das respostas
- c) Ter claro cal é a resposta correcta e redactar distractores similares á clave que reflectan concepcións ou posicionamentos erróneos

Exercicio 6.3.15. “Nas preguntas de escolla múltiple debe existir unha resposta, que se debe elixir entre varias, que sexa a única verdadeira ou a única que se pode demostrar coma a mellor, a máis importante, a máis atinada ou valoracións similares”. En relación coa aseveración anterior, cal das seguintes opcións é verdadeira?

- a) É falsa, pois nun proceso selectivo non deberían ter cabida valoracións subxectivas
- b) É verdadeira, unha boa definición das preguntas de escolla múltiple de formato simple
- c) Só a poderíamos dar por boa para niveis elevados relacionadas con habilidades superiores

Exercicio 6.3.16. A elaboración de preguntas tipo test foi definida en termos coloquiais como “arrimarse todo o posíbel ao perigo e ter a habilidade de saír ileso ou ileso”. A que feito se está a referir de xeito máis preciso e específico?

- a) Ao moito tempo que leva a súa elaboración e ao risco de que despois non funcione axeitadamente
- b) Á necesidade de contrastar con outras persoas e, se hai unha filtración, poder ser acusada ou acusado sen base
- c) Á de que os distractores deben ser moi similares á clave, pero sen que orixinen discusións fundadas

Exercicio 6.3.17. Nos enunciados das preguntas tipo test non se recomenda, en xeral, introducir novos conceptos dos que non se poida supoñer que xa os teñen que coñecer as persoas aspirantes. Esta limitación ten importantes excepcións, na que resulta altamente recomendábel a súa introdución.

Entre as seguintes, todas certas, cal sería a excepción máis importante e precisa?

- a) Se pretendemos medir a capacidade de adquirir e manexar coñecementos
- b) Cando son necesarios para introducir situacións novidosas e conflitivas
- c) Se utilizamos as probas tipo test como substitutivas dos exercicios prácticos

Exercicio 6.3.18. As preguntas de escolla múltiple deben elaborarse e redactarse en relación coa táboa de especificacións. Cal debería ser a relación óptima?

- a) Elaborar as preguntas seguindo aproximadamente a táboa de especificacións e despois axustar a táboa de especificacións ás preguntas
- b) Elaborar as preguntas centrándose en que sexan relevantes de contido e precisas de redacción e facer despois a táboa de especificacións
- c) Elaborar primeiro con precisión e rigor a táboa de especificacións e despois redactar as preguntas adaptándose estritamente á táboa

6.4 Normas de corrección das probas de escolla múltiple

As frecuentes discusións sobre os modos e formas de corrixir e cualificar as probas de escolla múltiple teñen a súa orixe, na inmensa maioría dos casos, no concepto de competencia parcial e na actitude que se debe adoptar ante esta “parcialidade”.

Entendemos por competencia, coñecemento, habilidade ou capacidade parcial todos os estadios intermedios entre a posesión elevada e a carencia completa. Incluso se podería defender que toda persoa ten sempre unha posesión limitada dunha competencia, por moi elevada que sexa.

Resulta curioso que este debate só se orixine en relación coas probas de escolla múltiple. Nas probas de tipo “clásico” ou de elaboración a cualificación sempre se fai, entre outras, coas seguintes normas:

- 1.^a Os apartados en branco puntúan igual, cando non peor, que os mal contestados.
- 2.^a Os apartados contestados parcialmente ben puntúanse cunha parte do total asignado a ese apartado. É dicir, valórase a posesión parcial da competencia que se está a medir.

Estas normas son perfectamente válidas para as probas de escolla múltiple. A primeira tal cal está e a segunda coa tradución consistente en recomendarlles que respondan todas as preguntas.

Exemplifiquemos a situación que se dá cando non se teñen en conta as que quedan en branco e se resta polas mal contestadas. Poñámonos no caso dun test de 100 preguntas e catro opcións de resposta na que se resta unha por cada tres mal contestadas e as que quedan en branco non se teñen en conta.

Supoñamos dúas persoas A e B, que saben perfectamente as respostas a 60 das preguntas e das restantes 40 non saben nada. Neste caso se A contesta a estas 40 preguntas, o lóxico é que acerte, por puro azar, a cuarta parte, é dicir, 10, e, polo tanto, a súa nota sería de 70 acertadas menos $30/3=10$, é dicir, 60, ao igual que a cautelosa persoa B, que non responde ningunha das 40.

Pero poñámonos no caso máis realista de que ambas as persoas saben perfectamente as respostas de 60 preguntas e “sóanlles”, “saben algo”, “cren saber a resposta pero non están seguras” das outras 40. Neste caso, a persoa A responde todas esas 40 preguntas e vai conseguir acertar bastantes máis que as 10 que lle corresponderían por puro azar; supoñamos que acerta 19. A súa cualificación sería 79 acertadas menos 21 falladas/3, ou sexa, 72. A persoa B non responde ningunha das 40 preguntas sobre as que ten dúbidas e a súa puntuación sería de 60.

Que estaríamos a medir con este tipo de corrección? Pois a actitude de “botarse para adiante”, de arriscarse e estaríamos a primar esta actitude coa nota e prexudicando a persoa B pola súa actitude “mesurada”, “garantista”, “cautelosa”.

Estamos a medir na práctica unha dimensión da personalidade cando, case con toda seguridade, non era o que pretendíamos.

O correcto nunha proba de escolla múltiple é aplicar as mesmas normas que para as outras probas, recomendar que respondan todas as preguntas e aplicar na corrección a fórmula de corrección da adiviñación, que é a seguinte:

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

onde:

N = nota do test

A = número de preguntas acertadas

NA = número de preguntas non acertadas: falladas ou non contestadas

n = número de alternativas de cada pregunta do test

Á fórmula de corrección por adivinación pódese chegar de varias maneiras aparentemente diferentes pero que resultan equivalentes. Unha delas consiste en tomar como cero o número de preguntas que se supón que se van acertar ao puro azar e ir dando as notas en función das preguntas acertadas por enriba dese cero.

Por exemplo, se as opcións son 4, para cen preguntas o cero serían 25 preguntas acertadas (ou menos), e o dez serían 100 preguntas acertadas; 61 acertos superan en 36 ao cero (a 25 acertos) e 100 acertos superan en 75 ao cero. A nota sería, aplicando a regra de tres ou función lineal.

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

En xeral, a nota sobre o número total de preguntas será a resultante de multiplicar o número total N por un factor de corrección. Este factor de corrección é o cociente entre o número de preguntas acertadas que exceden ás que se acertarían ao azar, ou sexa $A-N/n$, dividido entre o que excede o número total de preguntas ás que se acertarían ao azar, ou sexa, $N-N/n$,

A nota, calculada por regra de tres ou función lineal, sería igual que a resultante de utilizar a fórmula de corrección por adivinación. Como curiosidade colateral, vexamos a demostración formal desta igualdade:

Teorema. As notas dunha proba de escolla múltiple calculadas por unha función lineal e as calculadas pola 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 vimos no exemplo, a nota sobre o número total de preguntas será a resultante de multiplicar o número total N polo factor de corrección. Este factor de corrección é o cociente entre o número de preguntas acertadas que exceden ás que se acertarían ao azar, ou sexa, $A-N/n$, dividido entre o que excede o número total de preguntas ás que se acertarían ao azar, ou sexa, o que excede a proba perfecta ás que se acertarían ao azar, ou sexa, $N-N/n$,

Facemos as contas:

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

$$\frac{An - N}{n - 1} = \frac{An - (A + NA)}{n - 1} = \frac{An - A - NA}{n - 1} = \frac{A \cdot (n - 1) - NA}{n - 1} = \frac{A \cdot (n - 1)}{n - 1} - \frac{NA}{n - 1} = A - \frac{NA}{n - 1} \text{ c. q. d.}$$

En todo caso, o maior interese non está na demostración, senón no razoamento, na base argumental para chegar ao resultado que, como xa vimos, consiste en partir de que hai un número que poden acertar ao azar, que se converte no 0, e repartir de forma lineal dende ese 0 até a nota máxima, que sería acertar todas as preguntas.

Outra posibilidade, que xa se utilizou e ten os seus defensores, para a corrección das probas de escolla múltiple, consiste en contar só os acertos. Ten certas vantaxes, como que tamén mide a competencia e coñecemento parcial, xa que ao non penalizar por erros ou non acertos conduce a que intentan contestar todas as preguntas, non aparecen notas negativas que resultan estrañas na nosa cultura académica e resulta máis comprensíbel e mellor aceptada polas persoas examinadas.

Tamén ten as súas dificultades, entre elas, sobe artificialmente os resultados e normalmente obriga a fixar unhas notas de corte altísimas no caso de que se determine unha nota previa, o famoso 5 para superar a proba; aumenta o risco de que poidan aprobar algunhas persoas por puro azar sen ter as competencias que pretendemos medir; por último, reduce a discriminación e as distancias entre as persoas aspirantes.

Vexamos exemplos desta última situación.

Supoñamos unha proba de 100 preguntas de tres alternativas de resposta cada unha e que a persoa aspirante A acerte 100, a aspirante B acerte 90, a aspirante C acerte 80, a aspirante D acerte 70, a aspirante E acerte 60 e a aspirante F acerte 50. Con este método de contar só as acertadas as notas sobre 10 serían respectivamente 10, 9, 8, 7, 6 e 5. Habería un punto de distancia entre dous consecutivos.

Aplicando a fórmula de corrección por adivinación, as notas sobre 100 serían 100, 85, 70, 55, 40 e 25, respectivamente. E as notas sobre 10 pasarían a ser 10, 8,5, 7, 5,5, 4 e 2,5. A distancia entre dous consecutivos pasa a ser de 1,5 en vez de 1 punto.

Os dous métodos de corrección manteñen a posición de cada persoa aspirante no sentido de quen acertou máis preguntas sempre ten mellor cualificación que quen acertou menos. A diferenza como acabamos de ver está na distancia entre elas.

Non resulta un problema menor cando temos que sumar con cualificación doutras probas ou valoración de méritos. Vexamos un exemplo do que pode pasar:

Para simplificar supoñamos que é un proceso selectivo no que se teñen en conta as notas de dúas probas que se valoran igual e se dá a seguinte situación:

A aspirante B saca un 9 na primeira proba de escolla múltiple (polo método de contar só os acertos) e un 6,5 na segunda; total de 15,5.

A aspirante D obtén (polo método de contar só os acertos) un 7 na primeira proba e un 9 na segunda; total de 16.

Usando a corrección por adiviñación os resultados serían:

A aspirante B obtén un 8,5 na primeira proba de escolla múltiple e un 6,5 na segunda; total de 15.

A aspirante D obtén (polo método de corrección por adiviñación) un 5,5 na primeira proba e un 9 na segunda; total de 14,5.

Poderíanse reiterar as exemplificacións con varios tipos de supostos. Como acabamos de comprobar, o método seleccionado para a corrección da proba de elección múltiple ten repercusións na cualificación final e pode chegar a ter consecuencias decisivas.

Ante esta situación a decisión debe tomarse con base nas preguntas: que método reflicte mellor a medida das competencias que pretendemos medir?, que método nos proporciona unha nota máis “realista”, unha nota que mida mellor a situación real das persoas aspirantes?

A resposta, se pretendemos medir as competencias parciais ao igual que nas probas clásicas e non queremos buscar métodos de corrección dos que non coñecemos ben as súas consecuencias, até o de agora só hai unha comprobada: darlles a instrución de que tenten responder todas as preguntas e corrixir pola fórmula de adiviñación. Como única alternativa máis ou menos válida, usar a solución de contar só os acertos. En principio, e salvo xustificación moi motivada, ningunha máis é aceptábel.

Con esta fórmula de corrección por adiviñación pasa igual que coas oposicións: todo o mundo critica os seus defectos pero ninguén dá atopado unha solución alternativa que se demostre que funciona mellor

Exercicio 6.4.1. Se ao pasar o test lles indicamos ás persoas opositoras que intenten responder todas as preguntas, que estamos buscando?

- a) Respostas ao chou, a ver se acertan por sorte
- b) Unha corrección máis fácil da proba
- c) Que aproveiten o coñecemento parcial

Exercicio 6.4.2. Unha das críticas que se lles fan aos tests é a relativa ao feito de que, na corrección, todas as preguntas valen igual, independentemente da relevancia da pregunta e/ou da competencia ou habilidade que midan. Como se pode superar esta limitación?

- a) Eliminando a práctica de incluír nos tests ítems pouco relevantes
- b) Con maior número de ítems relativos ás competencias máis relevantes
- c) Ponderando a relevancia de cada pregunta co valor da cualificación

Exercicio 6.4.3. Utilizando a fórmula de corrección por adiviñación, que nota sobre 10 obtería unha persoa aspirante que acerta 64 dun test de 100 preguntas de catro alternativas de resposta?

- a) 4,8
- b) 5,2
- c) Non se pode calcular sen coñecer as que deixou en branco

Exercicio 6.4.4. Cos datos da pregunta anterior, se as alternativas de resposta fosen tres, a nota sobre 10 resultaría ser 4,6, e se as alternativas fosen 5, a nota sería 5,5. Cal é a razón de fondo destas variacións das notas?

- a) A fórmula funciona ben e ao aplicala dá eses resultados en cada caso
- b) É máis fácil acertar ao azar cantas menos opcións e a corrección é máis forte
- c) Con máis opcións os distractores son peores e baixa a dificultade das preguntas

Exercicio 6.4.5. Unha práctica relativamente usual á hora da corrección das probas tipo test consiste na aplicación de fórmulas de “axuste”, co fin de converter a nota de corte nun cinco e modificar todas as notas en función dese axuste. Sobre esta práctica, cal é a opción máis correcta?

- a) Debe facerse para tratar do mesmo xeito as notas dos tests que as das probas doutro tipo
- b) Non deben usarse; os tests deben funcionar só por notas de corte e non por mínimos que hai que superar
- c) Resulta indiferente se a fórmula non modifica a distancia entre as persoas aspirantes

Exercicio 6.4.6. En certo tipo de probas selectivas estableceuse como criterio de cualificación restar tres por cada fallo e nada polas que se deixan en branco. É un método moi extremo que só pode ter xustificación con carácter moi excepcional. En que caso estaría mellor xustificando?

- a) Para a selección de xuízas ou xuíces
- b) Para dar a habilitación de cirurxiá ou cirurxián
- c) Para seleccionar policía armadas e armados

Exercicio 6.4.7. As probas PEM obrigan a analizar aspectos que nas probas clásicas adoitan quedar enmascarados. Un exemplo paradigmático aflora na posibilidade de acertar preguntas sen coñecer ben a resposta. É común supoñer que desta limitación dos tests están libres as probas clásicas.

Non obstante, cando unha persoa examinada contesta unha proba cunha redacción brillante, adoita sacar boa nota aínda que deixe de incorporar aspectos nodais do asunto tratado. En relación con este feito, cal sería a valoración máis precisa?

- a) Se redacta merece unha nota elevada aínda que omita algún aspecto importante
- b) Erro do tribunal que se deixou “enganar” pola redacción sen fixarse nos contidos
- c) Carencia de validez, medindo a habilidade de redacción en vez dos coñecementos

Exercicio 6.4.8. En relación coa corrección de diferentes tipos de probas e cos seus perigos e defectos, cal sería a opción máis correcta?

- a) As clásicas teñen unha corrección máis subxectiva, pero máis significativa
- b) As tipo test teñen unha corrección moi obxectiva, pero moi perigosa por ser “cega”
- c) O perigo das probas tipo test está na redacción, pero non na corrección

Exercicio 6.4.9. Nun determinado test de formato simple, nin por escrito nin verbalmente se lles advertiu ás persoas examinadas que se anularían as preguntas nas que aparezan marcadas máis dunha alternativa. Que valoración sería a máis acaída para esta omisión?

- a) Moi grave, pois pode modificar os resultados dalgunhas das persoas examinadas
- b) Menos grave, pois a maioría das persoas examinadas dan por suposto a resposta única
- c) Responsabilidade compartida se as persoas examinadas non pediron aclaracións

Exercicio 6.4.10. Diversos estudos non chegan a ningunha conclusión clara sobre as vantaxes e inconvenientes de darlles ás persoas aspirantes a posibilidade de cambiar a alternativa elixida unha vez marcada como acertada. Ante esta situación, cal sería a instrución máis axeitada para proporcionarlles ás persoas examinadas?

- a) Unha vez marcada, non se recomenda cambiar a resposta; se o fai, asegúrese de que non pode haber confusión
- b) Non se permite cambiar as respostas unha vez marcadas. Asegúrese da elección antes de marcar e non volva atrás
- c) Pode cambiar a resposta elixida, pero teña moito coidado de non empeorar os resultados ao anular a inicial correcta

Exercicio 6.4.11. Adóitanse facer algunhas recomendacións xenéricas sobre o tempo que se debe dar para responder unha proba de escolla múltiple. Entre as seguintes:

- (i) Para niveles baixos, sobre 2 minutos por pregunta
- (ii) Para niveles altos, arredor de 1,5 minutos por pregunta
- (iii) Darlle todo o tempo necesario
- (iv) Darlle catro veces máis tempo do que lle leve a unha persoa que domine os contidos

Cales son verdadeiras?

- a) A (i) e a (ii)
- b) A (i), a (ii) e a (iv)
- c) As catro

Exercicio 6.4.12. Poderíamos supoñer que todas as persoas aspirantes medianamente ben preparadas deberían poder responder correctamente todas as preguntas e probas que se inclúan no proceso selectivo con tal de que tivesen o tempo necesario e as fontes dispoñíbeis para buscar e elaborar as respostas. Polo tanto, pretendámolo ou non, o tempo concedido para facer as probas vai xogar un papel determinante na selección, e este feito non ten por que resultar, en absoluto, algo negativo.

No fondo, a que se debe esta importancia do tempo para medir competencias, coñecementos, habilidades e capacidades?

- a) As persoas máis rápidas facendo as probas son as que poden traballar despois con máis velocidade e axilidade
- b) As persoas que teñen mellores competencias rebaixan o nivel cognitivo pretendido coas preguntas e responden máis rápido
- c) As persoas que se preocuparon máis de prepararse practicaron con casos similares e están mellor adaptadas

Unha última consideración con respecto á corrección das PEM. A corrección dunha PEM non é un proceso automático que se fai só mediante un ordenador. Deben comprobarse de xeito metódico e exhaustivo os posibles erros. Para este fin resultan de grande axuda, por un lado, a análise dos resultados dunha primeira corrección, reconsiderando aqueles ítems que deron resultados anómalos e, por outro, as suxestións das persoas examinadas. Poden facerse públicas as claves, pero as notas só se deberían facer públicas tras este proceso de comprobación, xunto coas preguntas anuladas e as claves definitivas.

6.5 Facilitade e discriminación

O índice de **facilitade** (IF) dunha pregunta ou proba, mal chamado “índice de dificultade”, é o nivel de desempeño das persoas aspirantes nesa pregunta.

Para unha proba convencional será a nota media das persoas aspirantes nese apartado, pregunta ou proba. Para un exame tipo test, o cociente do número das que acertaron entre o número total de presentadas. Pode tomar valores entre 0 e 1 e darse este valor ou convertelo en porcentaxe sobre 100.

De entrada, para unha proba de escolla múltiple, o ideal é que estea formada por preguntas de dificultade media, arredor do 60 % de acertantes (ver 6.6.).

O poder de discriminación dunha pregunta é a capacidade que ten para diferenciar as persoas aspirantes máis competentes das menos competentes.

Mídese supoñendo que a competencia xa a coñecemos unha vez corrixidos os tests, en xeral as probas, baixo o suposto de que as notas resultantes son unha medida desa “competencia”.

Hai varios índices para medir o poder de discriminación. Un deles consiste na resta do IF do conxunto do 25 % das mellores persoas aspirantes (símbolo Q4) menos o IF do conxunto do 25 % das peores aspirantes (símbolo Q1). Ás veces déixanse fóra os resultados que se entenden erráticos, por exemplo, que acertaron menos do que lle correspondería ao azar. $ID = IFQ4 - IFQ1$. Pode tomar valores entre -1 e 1.

Os valores positivos indican que acertan máis as mellores que as peores, e os negativos, ao revés.

Vexamos un exemplo. Os resultados de tres preguntas (ítems) dun exame tipo test con tres opcións de resposta son os da seguinte táboa:

Táboa 22. Resultados de ítems

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

A sinalada co asterisco é a resposta correcta

Exercicio 6.5.1. Cal sería a situación máis adversa coa que nos podemos atopar cunha pregunta ou parte dunha proba?

- Que teña discriminación negativa
- Que acerten todas as persoas aspirantes
- Que fallen todas as persoas aspirantes

Exercicio 6.5.2. Cal das tres preguntas é a máis difícil, ou sexa, ten o IF máis baixo?

- O ítem 1
- O ítem 2
- O ítem 3

Exercicio 6.5.3. Cos datos da anterior pregunta, canto valería o IFQ4 do ítem 3?

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

Exercicio 6.5.4. Cales das tres preguntas teñen discriminación positiva?

- As tres
- Os ítems 1 e 2
- Os ítems 1 e 3

Exercicio 6.5.5. Cal sería o índice de discriminación do ítem 2?

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

Exercicio 6.5.6. A discriminación resulta, en principio, un concepto de aplicación a cada pregunta individual. Non obstante, tamén se pode calcular para partes diferenciadas dun test como media das discriminacións das preguntas que compoñen esa parte do test.

Se unha parte ten unha discriminación negativa, cal sería a conclusión máis importante?

- Revisar toda esa parte, pois non son admisíbeis discriminacións negativas
- Analizar se hai colectivos de formación diferenciada entre as persoas aspirantes
- Comprobar se as discriminacións das demais partes son tamén negativas

Exercicio 6.5.7. Que relación poderíamos pensar que existe entre a fiabilidade e a facilidade?

- Canto máis fácil resulte unha proba, máis alta fiabilidade terá
- Canto máis fiábel resulte unha proba, máis dificultade terá
- Non existe relación entre a facilidade e fiabilidade dunha proba

Exercicio 6.5.8. Que relación existe entre a validez e a facilidade dunha proba?

- Canto máis difícil, máis válidas serán as persoas aprobadas
- Ningunha, pois refírense a dimensións moi diferenciadas
- Para ser válida unha proba ten que ter unha elevada dificultade

Exercicio 6.5.9. Que relación existe entre a discriminación e fiabilidade dunha proba?

- Para ser fiábel ten que discriminar ben entre mellores e peores
- Non existe nin pode existir relación entre fiabilidade e discriminación
- Cando a fiabilidade aumenta, a discriminación tende a diminuír

Exercicio 6.5.10. Que relación existe entre discriminación e validez dunha proba?

- Para ser válida ten que discriminar ben entre mellores e peores
- Cando a validez aumenta, a discriminación tende a diminuír
- Non existe nin pode existir relación entre validez e discriminación

6.6 Relación entre facilidade e discriminación

O maior interese que teñen a facilidade e a discriminación consiste na relación que hai entre elas. Nas probas de escolla múltiple, e en contra da intuición, unha facilidade media é a que ten un maior poder de discriminación e non as preguntas máis difíciles. Para obter unha discriminación elevada, as mellores preguntas son as moderadamente difíciles fronte aos extremos de moi fáciles ou moi difíciles.

Para un proceso selectivo recoméndanse como óptimas aquelas preguntas que teñen unha facilidade un pouco por debaixo (sobre 3 puntos) da media entre as que correspondería acertar ao azar e o pleno de acertos. Para catro alternativas, a media entre o 25 % e o 100 %, menos eses 3 puntos, resulta un óptimo de arredor do 59 %.

Para a facilidade a recomendación consiste en que todas as preguntas teñan un IF que non se aparte do óptimo en máis do 15 %. Para as de catro alternativas debería estar entre o 45 % e o 75 %, aproximadamente. Non é doado de acadar, pero podémonos aproximar a este obxectivo.

Para a discriminación a recomendación consiste en que todas as preguntas deben ter, como mínimo, un índice de discriminación superior a 0,4, preferibelmente superior a 0,5, e canto máis elevado, mellor. En xeral, é un obxectivo bastante máis difícil de conseguir.

Vamos a comprobalo a través do seguinte:

Caso real. Nunha proba test de 100 preguntas de catro alternativas de resposta, no proceso de corrección tamén se determinaron os índices de facilidade e discriminación de cada un dos ítems. Para facilitar o seu manexo agrupáronse os índices de facilidade en intervalos e, para cada un deses intervalos, calcúlouse a media dos índices de discriminación das preguntas que caían en cada un deles.

Os resultados aparecen na seguinte táboa:

Táboa 22. Facilitade e discriminación por intervalos

Intervalos de facilidade	Número de preguntas	Discriminación media do 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 dos IF MD=media dos ID

Exercicio 6.6.1. Cal das seguintes respostas é a verdadeira?

- Unha pregunta moi difícil (índice de facilidade moi baixo) ou moi fácil (índice de facilidade moi alto) adoita tender a non ter unha capacidade de discriminación elevada
- Un ID próximo a un, ou sexa, acertan case todos os bos e non acerta case ningún dos malos, dinos que non é unha boa pregunta porque non orixina diferenzas entre os bos
- Un ID próximo a cero, é dicir, acertan case por igual os bos e os malos, “pregunta democrática”, dinos que é unha boa pregunta, pois permite coñecer o que saben en común todas as persoas aspirantes

Exercicio 6.6.2. As preguntas que teñen un IF de 0,25 ou inferior, é dicir, que acertan menos do 25 %, son malas por varios motivos.

Cal dos seguintes motivos é máis importante?

- Son moi difíciles, e se fosen todas as preguntas deste tipo, non podería aprobar case ningún
- Acertan menos do que correspondería ao chou. Algo ten que haber mal na pregunta cando a media é un 0
- Algunha pregunta con ese índice de facilidade pode ir ben, pero son moi excesivas 11 de cada 100

Exercicio 6.6.3. Seguindo coas preguntas que teñen un IF de 0,25 ou inferior e os motivos polas que resultan malas, cal dos seguintes motivos é máis importante?

- Non podemos saber se a saben ou acertaron ao chou
- Son moi difíciles. Se todas fosen así, non podería aprobar case ningún
- A súa capacidade de discriminación, no caso de tela, é mínima

Exercicio 6.6.4. As preguntas que teñen un IF elevado tamén tenden a carecer de boa discriminación. Á parte deste grave defecto, cal dos seguintes sería o máis relevante?

- a) Os distractores non cumpren axeitadamente a súa función
- b) Probabelmente a pregunta poida responderse ben sen sabela
- c) A pregunta non ten o nivel axeitado para ese proceso selectivo

Exercicio 6.6.5. Os resultados da táboa amosan que toda a proba no seu conxunto tivo unha facilidade media de 0,59, practicamente no punto óptimo. Porén, existen 21 preguntas moi fáciles (máis de 0,75) e 23 moi difíciles (menos de 0,45).

Que deberíamos facer para vindeiros tests?

- a) Procurar reducir a menos do 10 % tanto a cantidade de moi fáciles coma a de moi difíciles
- b) Substituír ou reformular as preguntas destes tipos procurando a facilidade recomendada
- c) Nada, pois a facilidade media sae practicamente perfecta, que é o que se busca e importa

Exercicio 6.6.6. Cal sería o IF óptimo das preguntas con tres opcións de resposta?

- a) O 63 % ou 0,63
- b) Igual que para as de catro opcións
- c) O 67 % ou 0,67

Exercicio 6.6.7. Cal sería o IF óptimo das preguntas con cinco opcións de resposta?

- a) O 65 % ou 0,65
- b) O 62 % ou 0,62
- c) O 57 % ou 0,57

Exercicio 6.6.8. Que é o mellor que se pode facer para elevar o índice de discriminación?

- a) Buscar preguntas xa comprobadas que teñan unha discriminación alta
- b) Tentar redactar preguntas que se aproximen ao óptimo de facilidade
- c) Realizar preguntas relativamente fáciles pero con distractores moi bos

Exercicio 6.6.9. Os resultados e índices dun ítem foron os seguintes:

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

Nota. O asterisco sinala a opción correcta ou clave

Que acontecería se todos os ítems se comportasen igual a este ítem?

- a) Resultaría un test nunha franxa de dificultade demasiado elevada
- b) Resultaría un test cunha discriminación que tende a bastante boa
- c) A discriminación da clave D* pasaría a ser positiva

Exercicio 6.6.10. Buscar as preguntas que traten de aproximarse aos óptimos debe rexer a nosa intención á hora de redactar un exame tipo test, pero sen esquecermos de que o prioritario é evitar preguntas malas. O fallo máis grave é a carencia de validez, pero hai máis factores que convierten unha pregunta en mala.

Cal sería, entre os seguintes, o fallo máis grave dunha pregunta?

- a) Que sexa demasiado fácil
- b) Que teña discriminación negativa
- c) Que sexa demasiado difícil

6.7 Análise de ítems (*item analysis*)

Xa pasamos o test, xa o corriximos, pero aínda non publicamos as notas. Imos ver como podemos analizar os resultados e corrixir erros.

Ademais, unha vez publicadas as notas e resoltas as reclamacións, temos que extraer conclusións para o futuro.

Non imos introducir neste apartado ningún concepto novo importante. Só o índice de aceptación, que resulta o equivalente ao índice de facilidade.

Imos analizar sobre exemplos concretos:

Exercicio 6.7.1. A un test de catro opcións presentáronse 312 aspirantes. Unha vez corriñidos e anulados os ceros (25 acertos ou menos), Novas Tecnoloxías remítenos a seguinte ficha dun ítem concreto. Nota. O asterisco sinala a opción correcta

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

Que teremos que facer antes de publicar as notas?

- Revisar a redacción para comprobar que non hai ningún erro invalidante. Se existe erro, anulala
- Anular directamente a pregunta, pois de ningunha maneira se podería considerar unha pregunta axeitada
- Nada, pois o test é un instrumento pechado e non se deben cambiar as condicións antes de dar as notas

Exercicio 6.7.2. O equivalente do que para a resposta correcta se denomina IF (índice de facilidade) para os distractores pódese chamar índice de aceptación e calcúlase igual, o número das persoas que o escolleron dividido entre o número total. No exemplo da pregunta anterior a alternativa c), un distractor, ten unha aceptación de 0,52. Que consecuencias deberiamos extraer?

- Que as e os aspirantes bos asumiron un erro moi común e os malos responden ao azar
- Que o distractor c) é bo, pois atrae moitas e moitos aspirantes, entre os máis competentes
- Comprobar que a clave é a correcta e, de non ser así, facer unha nova corrección

Exercicio 6.7.3 Volvendo ao enunciado do exercicio 6.7.1., e supoñendo que non houbo que anulala, que teriamos que facer no futuro?

- Non volver poñela nun test
- Cambiarlle cando menos os distractores a) e b)
- Deixala se a pregunta mide un aspecto fundamental

Exercicio 6.7.4. O índice de discriminación pódese calcular tamén para os distractores da mesma forma que para a resposta correcta ou clave. Para o exemplo do enunciado do exercicio 6.7.1, cal dos distractores é o máis discriminante?

- O a) e o b)
- O c)
- Ningún

Exercicio 6.7.5. Supoñendo que todas as persoas aspirantes teñan un mínimo de coñecemento, os resultados *ideais* (case utópicos) dunha pregunta tipo test de catro e tres alternativas de resposta serían os seguintes, en tantos por cen (redondeados):

Catro alternativas						Tres alternativas				
Opción	A	B	C*	D	Total	Opción	A	B*	C	Total
Seleccionan mellores Q_4	1	1	47	1	50	Seleccionan mellores 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. O asterisco marca a resposta correcta ou clave

En relación co comportamento da resposta correcta, das seguintes conclusións, todas verdadeiras, cal sería a máis importante?

- As e os peores aspirantes acertan en igual cantidade que seleccionan os distractores
- A resposta correcta resulta moito máis seleccionada polos mellores que polos peores
- O índice de facilidade aproxímase a 0,6, unha desexábel dificultade media

Exercicio 6.7.6. Seguindo co cadro da pregunta anterior, en relación co comportamento dos distractores, das tres seguintes, cal sería a conclusión máis importante?

- As e os peores aspirantes seleccionan os distractores tanto coma a clave
- As e os mellores aspirantes seleccionan igual todos os distractores
- Todos os distractores discriminan negativamente

Exercicio 6.7.7. No cadro anterior do exercicio 6.7.5, relativo tamén ao comportamento dos distractores, das tres seguintes, cal sería a conclusión máis importante?

- Non hai ningún distractor inútil, pois todos son seleccionados por igual
- Entre as e os peores a clave resulta seleccionada tanto coma calquera dos distractores
- Todos os distractores teñen un atractivo semellante para as e os mellores estudantes

Exercicio 6.7.8. Se un distractor non resulta seleccionado por ningunha persoa aspirante ou case ningunha, resulta un distractor inútil.

Cal é a consecuencia máis importante?

- a) As persoas aspirantes, incluso as peores, saben que resulta falso
- b) A pregunta é de mala calidade por fallar un distractor
- c) A pregunta aumenta a súa facilidade artificialmente

Exercicio 6.7.9. Nun test de cen preguntas os acertos medios das persoas aspirantes foron de 43,2 preguntas (IF do test en conxunto: 0,432). Se nunha pregunta determinada acertaron o 93 %; das seguintes, que conclusión sería a máis relevante?

- a) A pregunta resultou ser demasiado fácil
- b) Os distractores non funcionaron ben
- c) A pregunta tiña pouca relación coas demais

6.8 Valoración de ítems

A partir deste momento daremos un paso máis. Intentaremos traducir a valoracións cualitativas os resultados cuantitativos de cada pregunta para poder extraer conclusións sobre a súa calidade.

Traballaremos con diferente información cuantitativa para afacernos a extraer conclusións con información diversa, pois é posíbel que non sempre nos vaian facilitar todos os datos completos nin tampouco nunha única forma.

Cualificaremos un ítem como “bo ou moi bo” no caso de non teña ningún defecto grave e, ademais, non se desvíe en exceso dos parámetros óptimos.

Cualificaremos un ítem como “mediocre pero aceptábel” no caso de non teña ningún defecto grave, pero se desvíe en exceso dos parámetros óptimos.

Un ítem terá a condición de “inaceptábel” cando teña fallos graves.

Comezamos dando uns resultados: pasóuselles un test de 3 alternativas de resposta a 932 aspirantes. Unha vez corrixidos e realizados os cálculos por parte de Novas Tecnoloxías, os datos resultantes de dez dos ítems da proba foron os recollidos na táboa 23:

Táboa 23. Facilitade e discriminación de ítems individuais

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			

O asterisco sinala a opción correcta ou clave. Os números que aparecen debaixo de cada alternativa correspóndense cos que a elixiron

IF= índice de facilidade

IFM= índice de facilidade medio

ID= índice de discriminación

IDM=índice de discriminación medio

Exercicio 6.8.1. A cales dos ítems lles poderíamos dar a cualificación de bo ou moi bo?

- a) Aos ítems 1, 3, 7 e 10
- b) Aos ítems 1, 3 e 7
- c) Aos ítems 1 e 3

Exercicio 6.8.2. A cales dos ítems da táboa lles poderíamos asignar a cualificación de aceptábel?

- a) Aos ítems 2, 5 e 10
- b) Aos ítems 1, 5, 6, e 7
- c) Aos ítems 2 e 5

Exercicio 6.8.3. Cales dos ítems da táboa teríamos que cualificar como inaceptábeis?

- a) 4, 6, 8 e 9
- b) 4, 5, 6 e 9
- c) 4, 6 e 9

Exercicio 6.8.4. A pregunta catro versaba sobre un aspecto moi interesante e as persoas redactoras queren seguir preguntando sobre el. Que deberían facer para o futuro?

- a) Cambiarlles os dous distractores facéndoos máis parecidos á clave
- b) Cambiar o distractor a), xa que non o escolleu ningunha persoa examinada
- c) Facer unha nova pregunta que mida mellor o aspecto buscado

Exercicio 6.8.5. O ítem 3 resulta ser un dos mellores. Non obstante, que distractores habería que revisar?

- a) Os dous
- b) O a)
- c) O b)

Exercicio 6.8.6. Cales serían os dous mellores ítems?

- a) O ítem 1 e o ítem 3
- b) O ítem 3 e o ítem 7
- c) O ítem 3 e o ítem 10

Táboa 24. Índices dun ítem A e distractores

	A*	B	C	D
Mellores notas Q_4	22	0	0	4
Peores notas Q_1	12	1	1	11
Aceptación/facilidade	0,67	0,02	0,02	0,29
Discriminación	0,37	-0,04	-0,04	-0,29

O asterisco sinala a clave, a opción correcta

Exercicio 6.8.7. Como teríamos que cualificar este ítem A?

- a) Como moi bo
- b) Como bo
- c) Como mediocre pero aceptábel

Exercicio 6.8.8. Se imos reutilizar o ítem A anterior, cal sería a opción mellor e máis precisa para perfeccionalo?

- a) Aumentarlle algo a dificultade
- b) Aumentarlle bastante a discriminación
- c) Mellorarlle os distractores b) e c)

Exercicio 6.8.9. Se os 100 ítems do test tivesen un comportamento coma o do ítem A, como resultaría o test no seu conxunto?

- a) Bo ou moi bo
- b) Demasiado fácil
- c) Pouco discriminatorio

Táboa 25. Índices dun ítem B e distractores

	A	B*	C	D
Seleccionan mellores Q_4	2	13	5	5
Seleccionan peores Q_1	4	1	13	7
Aceptación/facilidade	0,12	0,28	0,36	0,24
Discriminación	-0,08	0,48	-0,32	-0,08

Exercicio 6.8.10. O índice de facilidade de B resulta moi baixo, pois só acertan o 28 % das persoas aspirantes. Cal sería a opción máis correcta sobre a valoración deste ítem B?

- a) Malo, pois unha dificultade tan elevada sempre resulta negativa
- b) Bastante bo; as discriminacións e os distractores corrixen a facilidade
- c) Moi bo, porque acertan máis da metade das mellores e discrimina ben

Exercicio 6.8.11. Que sería máis conveniente facer no caso de reutilizar o ítem B?

- a) Corrixir o distractor c) para facela máis fácil
- b) Procurar equilibrar o distractor a) co c)
- c) Deixala como está, pois funciona ben

Exercicio 6.8.12. No caso de que todas as preguntas do test fosen coma o ítem B, cal sería a opción máis precisa sobre o funcionamento do test no seu conxunto?

- a) Moi difícil e posibelmente non aprobaría ninguén
- b) Discriminaría ben as persoas moi ben preparadas do resto
- c) En ningún caso podería aprobar máis da cuarta parte

Exercicio 6.8.13. Os resultados do ítem B son dun caso real. En consecuencia, este tipo de resultados poden darse na práctica. Non obstante, resultan moi estraños, non son nada habituais, son case unha anomalía. Cal é a razón desta anomalía?

- a) Os ítems difíciles tenden a ter unha capacidade de discriminación moi baixa
- b) Nos ítems cun distractor máis escollido que a clave tenden a darse resultados erráticos
- c) En ítems difíciles resulta raro que todos os distractores discriminen negativamente

Exercicio 6.8.14. Na comparación entre o ítem A e o ítem B, e para usar nun proceso selectivo multitudinario, cal sería a proposición máis axeitada?

- a) Peor o A, pois resulta demasiado fácil e aprobarán moitas persoas e ten menor discriminación
- b) Peor o B, porque resulta demasiado difícil e mellor é seleccionar por nota de corte
- c) Os dous funcionan ben e a decisión habería que tomala en función da relevancia

Táboa 26. Datos anómalos dun ítem C

Nun exame de FP ciclo superior, Administración especial, ao que se presentaron 312 aspirantes, unha pregunta C relativa ao temario foi:

Que concellos teñen competencias en medio ambiente segundo a LBRL?:

- a) Todos
- b) Os de máis de 5.000 habitantes
- c) Os de máis de 20.000 habitantes
- d) Os de máis de 50.000 habitantes

Resultando que o IF foi do 12 %, menor que o previsíbel ao azar, e o ID foi de -0,24, acertaron bastante máis os “malos” que os “bos”, tanto que, de feito, non acertou ningún dos “bos”.

A persoa que redactou a pregunta analizouna e os resultados mostraron que había algún defecto de elaboración: solápanse os intervalos de poboación, falta a precisión de “medio ambiente urbano”, a primeira alternativa é máis curta..., pero ningún deles lle pareceu un defecto severo. Consultando con outra persoa que tamén redactara test doutros procesos selectivos, resultou que, en esencia, esa mesma pregunta figuraba nun test de administrativas/os con resultados discretos pero “normais”.

Exercicio 6.8.15. Que conclusión sobre a pregunta anterior C sería a máis lóxica?

- a) Non sabían do asunto e usaron o “sentido común” de que o medio ambiente é competencia de todas as administracións
- b) Era unha pregunta moi difícil para unha escala de Administración especial con moi escasa formación sobre competencias
- c) A pregunta é no fundamental correcta e estaba no temario. En colectivos diferentes os resultados poden ser contraditorios

Exercicio 6.8.16. Simplificaría moito a existencia de criterios claros e obxectivos para valorar os ítems. Non obstante, como vimos anteriormente, poden existir casos de bos ítems que non cumpran as recomendacións mínimas. Se tivéssemos que escoller un único criterio de calidade do ítem, cal sería o máis importante e relevante?

- a) Unha boa discriminación
- b) Unha axeitada facilidade
- c) Que todos os distractores sexan bos

Exercicio 6.8.17. A valoración de ítems é unha actividade sumamente complexa. Ítems cuns parámetros moi bos poden non ser tan bos e ítems con parámetros mediocres poden seguir a ser bos. Polo tanto, hai que ser prudentes á hora de valorar. Estamos traballando con estatísticas e que todas as persoas se enganen non presupón que teñan razón por ser a maioría. En último caso, que teremos que ter máis en conta?

- a) As competencias que medimos coa proba
- b) A discriminación e a facilidade da proba
- c) A fiabilidade da proba e o comportamento do ítem

EPÍLOGO

O campo dos procesos selectivos da Administración resulta case inesgotábel. Quedarían moitas facetas por tratar, moitos aspectos para ter en consideración, moitas opinións, incluso diferentes ou contrarias ás expresadas, para contrastar. Cada quen terá a súa opinión do que falta e do que sobra, de onde se quedou escaso e se tería que incidir máis, e onde se estendeu demasiado e habería que recortar.

Pola nosa parte, gustaríanos ter abordado a historia e a socioloxía das oposicións, invención chinesa do século VII a. n. e., ou sexa de hai 27 séculos, non coma unha intención historiográfica ou sociolóxica en si mesma, senón para entender mellor os antecedentes e as razóns polas que as oposicións se fan de determinada maneira e non doutras e os motivos polos que existiu, e aínda existe, unha resistencia tan enérxica á incorporación dos coñecementos, regras e técnicas de solvencia probada aos procesos selectivos da Administración.

Pero como entendemos que non entran estritamente nos obxectivos que nos marcamos con este traballo deixámolo para mellor ocasión.

Resulta difícil entender que, nuns tempos nos que a Administración proclama que busca a excelencia e responder ás esixencias da sociedade actual, a selección do seu capital humano, o de maior importancia, siga a ser tan arcaica, burocrática, discrecional e ineficiente.

Queda moito camiño por percorrer e os resultados veranse a medio e a longo prazo. Haberá que dedicarles máis tempo e máis recursos ás tarefas destinadas á selección do persoal da Administración. Se se fixo este esforzo, por imperativo legal, certo é, coa contratación de obras e servizos, é unha obriga, non legal polo de agora, pero si ética e funcional, facelo coa selección de persoal, aínda de maior importancia que a contratación para o bo funcionamento da Administración.

Con este traballo non pretendemos ter resolto o complexo problema ao que nos enfrontamos. Se chega a ter unha mínima utilidade, traducida nalgunha mellora dos procesos selectivos, veríamos totalmente recompensados os nosos esforzos.

INDICACIÓNS E SOLUCIÓNS AOS EXERCICIOS

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 Trátase de que reflexione en profundidade sobre como se fan agora os procesos selectivos e de imaxinar como se deberían facer. Debe resultar unha táboa deste tipo:

Dimensión	Cómo se fai	Como se debería facer
Soportes/instrumentos	Á man. Papel e bolígrafo	Medios informáticos
Fiabilidade	Pouca ou ningunha	Máxima

Capítulo 2

2.1.1 Debería ser capaz de propoñer en primeira instancia un número elevado de funcións, arredor de 20/25, e despois puñlas, fundilas e darlles unha redacción axeitada, a poder ser comezando cada unha delas por un verbo de acción. Pode (e debe) apoiar a reflexión persoal coa consulta do que di a Lei galega e o Estatuto Básico e outro material que poida atopar.

2.2.1 Utilice un dos exemplos que aparecen no texto, o que mellor se adapte ao posto de traballo que elixiu, facendo a adaptación precisa para que as competencias se correspondan coas funcións que definiu no exercicio anterior. Se atopa algún outro material, incorpórelle as achegas que considere válidas.

Capítulo 3

3.2.1 Seguramente sexa o exercicio máis interesante e de maior importancia. Non poden resultar competencias que non se midan, sexa de xeito directo ou inducido, nin medir competencias que non se definen. Por se pode ser de axuda, véxase un exemplo concibido para técnica ou técnico de Administración xeral A1:

Con base no determinado no artigo 41.2.a da Lei da función pública de Galicia, así como nas publicacións do INAP, defínense as seguintes competencias que se van medir no proceso selectivo. Haberá parte delas que se poidan medir directamente mediante as probas e exercicios e outras que pola súa xeneralidade haberá que medir de xeito indirecto ou inducido, pero a pretensión é que a medida de todas e cada unha das competencias informen a redacción das probas e os criterios de corrección.

- 1. Informática básica.** Utilizar os programas de procesamento de textos, correos electrónicos, busca na rede, uso da plataforma dixital e outros instrumentos informáticos elementais a un nivel básico suficiente para garantir a funcionalidade na súa contorna de traballo. Medirase coa realización de todos ou parte dos exercicios en ordenador cun procesador de textos e coas características e formato que se determinen
- 2. Escritura a ordenador.** Escribir nun teclado a unha velocidade e unha corrección suficientes para desenvolver o seu traballo. Medirase coa realización de todos ou parte dos exercicios en ordenador con teclado
- 3. Linguaxe administrativa vehicular galega.** Competencia lingüística escrita en galego como lingua vehicular da Administración ao nivel e coa corrección esixida pola linguaxe administrativa. Medirase coa proba para a que se impón a obrigatoriedade de redactala en galego
- 4. Lingua administrativa vehicular española.** Competencia lingüística oral e escrita en castelán como lingua vehicular da Administración. Medirase coa proba para a que se impón a obrigatoriedade de redactala en castelán
- 5. Aprendizaxe continua.** Aprender e aplicar novos coñecementos, informacións, sistemas e métodos de traballo que permitan mellorar a eficacia e a eficiencia. Medirase indirectamente, cando menos a capacidade de aprendizaxe, con algunhas das probas do segundo exercicio, e incluso do primeiro, mediante situacións novidasas das que teñan que extraer información e aprender a resolvelas
- 6. Comunicación.** Transmitir mensaxes de forma estruturada, clara e concisa, adaptando a linguaxe á situación e á persoa destinataria ben sexa de forma oral ou escrita, así como escoitar activamente. Medirase con todas as probas e exercicios de redacción, así como na presentación en Power Point

7. Capacidade de síntese. Elaborar informes, propostas de resolución e outros documentos de forma clara, concisa e precisa. Medirase directamente mediante a súa valoración nos exercicios e probas e indirectamente establecendo unha extensión máxima para as respostas

8. Toma de decisións. Tomar decisións coa velocidade axeitada, aínda que poidan ser difíciles, pouco simpáticas ou, previsibelmente, conflitivas, valorando as distintas posibilidades de actuación e as características da Administración. Evitar a abstención e/ou a remisión a outras instancias, especialmente nas propostas de resolución, sen prexuízo do traballo en equipo e da colaboración. Medirase mediante as probas do segundo exercicio, con situacións nas que ten que tomar decisións. Nestas probas valorarase positivamente a argumentación da decisión adoptada e negativamente as digresións sobre outras posíbeis solucións sen adoptar e afirmar unha solución clara e definida

9. Resistencia á tensión. Controlar as emocións propias e evitar reaccións negativas que poidan afectar os niveis de eficacia e eficiencia no traballo en situacións de presión, oposición, desacordo e dificultades ou fracasos, liberando a tensión de maneira construtiva e aceptable para as demais persoas. Médese indirectamente cos resultados de todas as probas, en situación de tensión

10. Solución de problemas. Estudiar os problemas, identificando os seus aspectos máis relevantes e as súas causas, para elixir as solucións de maior calidade, nos prazos fixados e en función da situación, as posibilidades de implementación, os recursos dispoñibles, as consecuencias que se deriven e os riscos asociados. Medirase con algunhas das probas do segundo exercicio mediante situacións problemáticas que teñen que resolver

11. Autonomía. Realizar autonomamente os labores que teña que desempeñar. Medida indirecta mediante os exercicios e probas que ten que realizar obrigatoriamente de forma autónoma

12. Desenvolvemento de persoas. Crear un ambiente de traballo positivo de cara á aprendizaxe, facilitando accións que favorezan o desenvolvemento propio e o do persoal. Medirase no primeiro exercicio

13. Flexibilidade e xestión do cambio. Modificar o comportamento para dar resposta a necesidades cambiantes, reaxustando as prioridades das funcións, adoptando novos enfoques e realizando cambios en función das demandas. Medirase no primeiro exercicio

14. Innovación. Achegar ideas e solucións orixinais e eficaces de maneira diferente á habitual, para satisfacer as posíbeis necesidades da cidadanía e da organización, de forma que se mellore a calidade, a eficiencia e/ou os resultados da actividade. Medirase no primeiro exercicio

15. Orientación á calidade. Realizar o traballo buscando conseguir os resultados coa máxima calidade e o menor custo posible, proporcionando un servizo seguro e fiable, que cumpra cos requisitos da lexislación e da regulamentación aplicables, analizando os indicadores oportunos para comprobar os resultados alcanzados. Medirase no primeiro exercicio

16. Traballo en equipo e colaboración. Colaborar e participar en grupos de traballo para alcanzar uns obxectivos comúns, traballando de forma eficiente, compartindo recursos e información. Medirase no primeiro exercicio

17. Dirección de persoas. Dirixir equipos e conseguir que as achegas destes contribúan á consecución dos resultados esperados pola organización, establecendo e mantendo o espírito de equipo necesario para alcanzar os obxectivos fixados. Medirase no primeiro exercicio

18. Orientación estratéxica. Visualizar onde se orienta a Administración a medio e a longo prazo, identificando oportunidades de mellora e implementando e reaxustando as accións para dirixirse á consecución dos seus obxectivos estratéxicos. Medirase no primeiro exercicio

19. Planificación e organización. Definir prioridades, establecer plans de acción organizando as tarefas, procesos e proxectos, axustándose aos orzamentos e prazos temporais e distribuindo os recursos, medidas de control e seguimento necesarios para alcanzar os obxectivos. Medirase no primeiro exercicio

20. Proactividade. Actuar anticipándose aos acontecementos, realizando propostas, descubriendo e aplicando novas informacións, sistemas e métodos de traballo dirixidos á mellora constante da eficacia e da eficiencia dos resultados do traballo en función das posibilidades da Administración. Medirase no primeiro exercicio

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 conversión en formato simple é bastante máis sinxela do que parece. No texto hai bastantes exemplos de conversións.

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) Na teoría. Na práctica orixina un problema grave, cal?

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)			

