

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Las evaluaciones para la admisión:

La transformación de la evaluación de la competencia de
lectura en una universidad privada de Lima

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de
Licenciado en Educación con especialidad en Educación para el
Desarrollo que presenta:

Alberto Manuel Torreblanca Villavicencio

Asesora:

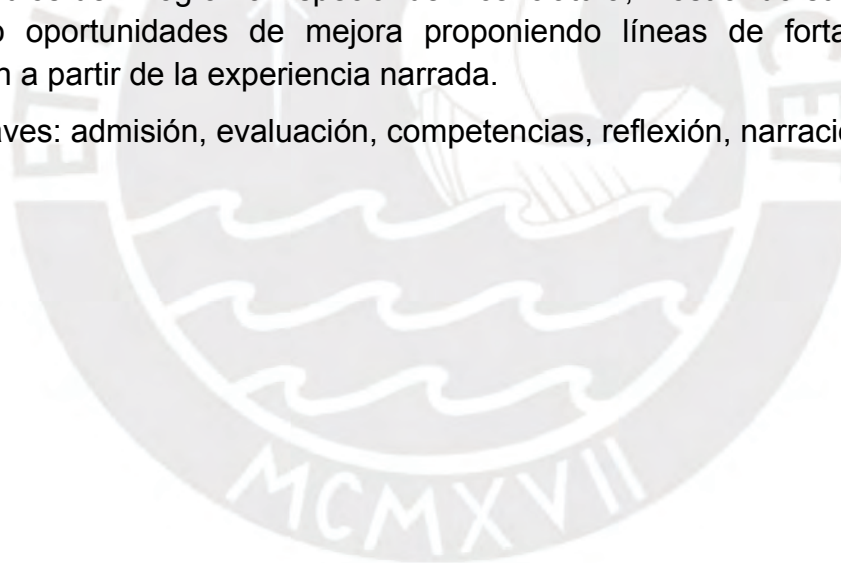
Magister Cecilia Eloisa Bernabe Salgado

Lima, 2022

Resumen

El Trabajo de Suficiencia que se pone a consideración es producto de un proceso de reflexión y narración crítica sobre la experiencia docente significativa: “La transformación de la evaluación de la competencia lectura, de las evaluaciones para la admisión en una universidad privada de Lima. Se elige esta experiencia, entre otras, por el impacto que tuvo en la consolidación profesional en el campo de la evaluación educativa del tesista. La narración se ha organizado en cuatro etapas siguiendo el proceso de transformación de la evaluación de la competencia Lectura, en el que transitó de un modelo de evaluación normativo a un modelo criterial, de carácter cualitativo. En la primera parte del informe se contextualiza y describe la experiencia docente significativa que transcurre a lo largo del periodo de implementación del nuevo sistema de evaluaciones para la admisión del 2008 hasta 2010. La segunda parte comprende la fundamentación teórica y la narración reflexiva de la experiencia docente significativa, incidiendo en la importancia de la evaluación criterial para evaluar competencias. En la última sección se analiza el plan de estudios del Programa Especial de Licenciatura, mostrando sus fortalezas y encontrando oportunidades de mejora proponiendo líneas de fortalecimiento y actualización a partir de la experiencia narrada.

Palabras claves: admisión, evaluación, competencias, reflexión, narración



Abstract

The Sufficiency Work that is put to consideration is the product of a process of reflection and critical narration on the significant teaching experience: "The transformation of the evaluation of reading competence, of the evaluations for admission to a private university in Lima. This experience is chosen, among others, for the impact it had on the professional consolidation in the field of educational evaluation of the thesis. The narrative has been organized in four stages following the process of transformation of the evaluation of the Reading competence, in which it moved from a normative evaluation model to a criterial model, of a qualitative nature. The first part of the report contextualizes and describes the significant teaching experience that takes place throughout the period of implementation of the new system of evaluations for admission from 2008 to 2010. The second part includes the theoretical foundation and the reflective narration of the significant teaching experience, emphasizing the importance of criteria evaluation to evaluate competences. In the last section, the curriculum of the Special Bachelor's Program is analyzed, showing its strengths and finding opportunities for improvement by proposing lines of strengthening and updating based on the experience narrated.

Keywords: admission, evaluation, skills, reflection, narration

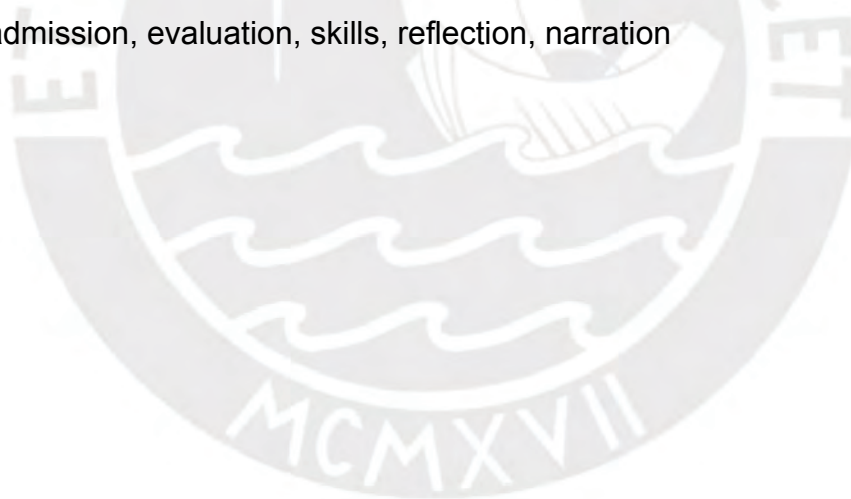


Tabla de Contenidos

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Presentación.....	5
Parte I: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA.....	7
1.1 Identificación y contextualización de la experiencia docente significativa.....	7
1.2 Descripción de la experiencia docente significativa.....	14
Parte II: NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA.....	21
2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia docente significativa....	21
2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia docente significativa.....	29
Establecer los objetivos de evaluación.....	32
Instrumentos de evaluación.....	36
Calificación e interpretación de resultados.....	41
Reportes de resultados.....	43
2.3 Propuesta de mejora del propio Perfil Profesional.....	45
Parte 3: CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	47
3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación.....	47
3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa (de la Facultad de Educación).....	51
Conclusiones.....	57
Referencias.....	59
Anexo A. Listado de evidencias.....	63

Presentación

Este Trabajo de Suficiencia es producto de un proceso de reflexión y narración crítica sobre la experiencia docente significativa: “La transformación de la evaluación de la competencia lectura, de las evaluaciones para la admisión en una universidad privada de Lima, dirigida a egresados de la educación básicas, con el fin de garantizar el ingreso de estudiantes con habilidades académicas necesaria con el objetivo de responder a las exigencias de la formación profesional Se elige esta experiencia, entre otras. por el impacto que tuvo en la consolidación profesional en el campo de la evaluación educativa del tesista.

Este trabajo describe la experiencia docente significativa del tesista, que lo consolidó como profesional en el campo de la evaluación educativa. El tesista participó de este proceso de transformación como miembro del equipo que llevó adelante este gran cambio. Se describe la experiencia docente significativa, utilizando la metodología de la narración reflexiva, a partir de cuatro etapas que transitó este proceso de transformación el que llevó a las evaluaciones para la admisión de un modelo evaluación normativo, principalmente descriptivo, a un modelo de evaluación criterial de carácter cualitativo.

En la primera parte del documento se identifica la experiencia y contextualiza la experiencia docente significativa indicando el problema que enfrentaba la universidad privada de Lima, señalando las necesidades educativas que enfrentaba, el contexto social y educativo en que se desarrolla y como es que este proceso de transformación resolvió esta necesidad siendo, además, una innovación en la evaluación para la admisión entre las instituciones educativas del país.

La segunda parte expone la fundamentación teórica que se organiza en cuatro ejes temáticos, en el primero se desarrolla las evaluaciones para la admisión y como es que se entiende a la evaluación del sistema educativo, en el segundo bloque se desarrolla la evaluación criterial como soporte principal de la evaluación de competencias y la evaluación de la competencia lectura, el tercer eje presentan el modelo psicométrico de evaluación utilizado y las ventajas que brinda para la evaluación de competencias. El bloque final de esta sección aborda el instrumento de evaluación.

Asimismo, en esta segunda parte se desarrolla la narración reflexiva. Se expone a través de las etapas que atravesó el proceso de transformación para llegar a implementar las nuevas evaluaciones para la admisión, detallando episodios significativos de esta experiencia desde las emociones y sensaciones que se desarrollan como parte del proceso de comprensión de la realidad vivida como educador. La sección culmina con reflexiones sobre la experiencia vivida y como impacto en mejoras sobre mi práctica profesional.

La tercera y última parte comprende el análisis reflexivo realizado a la formación recibida en la Facultad de Educación de la PUCP, el impacto de la formación inicial en mi ejercicio profesional, presentando a partir de las fortalezas encontradas y como las competencias adquiridas fortalecieron mi desarrollo profesional. Esta tercera parte cierra con la exposición de los aportes que, a partir de la experiencia significativa narrada, podemos ofrecer como educadores a las mejoras de los planes de estudio.

Este trabajo de suficiencia profesional destaca y acentúa a la evaluación como un componente central en la experiencia de enseñanza y también de aprendizaje, la muestra como un proceso subyacente, articulador y dinamizador a considerar en todos los procesos que forman parte de un ciclo formativo, como lo son las evaluaciones para la admisión.

Parte I: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

1.1 Identificación y contextualización de la experiencia docente significativa

Para el presente trabajo de suficiencia profesional se revisaron tres experiencias docentes significativas, la participación en la planificación de tres cursos de informática educativa en un programa de posgrado en educación, la participación en la propuesta de evaluación para la producción de textos escritos de estudiantes universitarios y la transformación de la evaluación para la admisión de la competencia lectura en una universidad privada de Lima.

Las tres experiencias docentes cumplían con los requisitos para ser consideradas en el desarrollo del trabajo de suficiencia profesional, se elige la transformación de la evaluación para la admisión de la competencia lectura, ya que atendía directamente una problemática de la universidad, esta situación estaba claramente identificada con evidencias observables y fue enfrentada con una solución novedosa, los resultados de esta experiencia permitieron establecer una diferencia en el campo de la evaluación de la competencia lectura para la admisión a la universidad. Además, se consideró el impacto que tiene en el desarrollo profesional y su consolidación en el campo de la evaluación educativa del tesista.

La evaluación para la admisión a la universidad es objeto de análisis y estudio por parte de la Academia y motiva el desarrollo de iniciativas institucionales, a fin de encontrar un modelo de evaluación que permita identificar a los estudiantes que podrán afrontar con éxito la formación profesional universitaria. En ese sentido, y como resultado de la masificación de la educación y la demanda de una mejor formación por parte de la sociedad y del mercado peruano a partir de finales de los años 90, los procesos de admisión fueron objeto de constantes revisiones y adecuaciones.

A esta nueva realidad se suma el hecho de que las universidades no solo buscaban captar a los mejores egresados de la educación básica, sino que además requería de un determinado número de estudiantes para poder sostenerse y desarrollarse académicamente. Por esta razón, la población admitida al pregrado solía estar compuesta por estudiantes con niveles de desempeño académico básico, esperado y sobresaliente.

La UPL no fue ajena a la búsqueda del sistema de evaluación que le permita captar a los mejores estudiantes que egresan de la educación básica peruana. Por ello, en el año 2006 inicia la revisión del proceso de evaluación para la admisión al pregrado. Además, la oferta académica de la UPL había crecido y los niveles de desempeño de los estudiantes egresados de la educación básica cada vez eran más diversos.

Ello resultaba problemático, ya que las evaluaciones para la admisión que aplicaba la UPL estaban diseñadas para seleccionar a los mejores estudiantes. Es decir, no atendían a los requerimientos surgidos por la masificación de la educación en el Perú. Dichas evaluaciones se centraban en ordenar a los postulantes para los concursos por vacantes. A partir de los puntajes obtenidos y aplicando alguna ponderación a los puntajes parciales de las diferentes pruebas que se aplicaban, se obtenían puntajes finales que servían para ordenar a los estudiantes y así asignar las vacantes que se ofrecían (Piscoya Hermoza, 2005).

En la mayoría de las universidades del país se aplicaban pruebas de aptitud académica para las evaluaciones de admisión. Estas pruebas también se aplicaban en otros países de la región. En la UPL se introducen en la década de los 70 luego de contactarse con el College Board de Puerto Rico. A partir de ello, las pruebas elaboradas sufren una serie de cambios, revisiones y mejoras, pero se mantiene la prueba de aptitud académica como un elemento central de las evaluaciones para la admisión (Sanz, 2005).

En los primeros años del presente siglo las evaluaciones de admisión en la UPL estaban conformadas por dos o tres pruebas, el número de pruebas dependía del momento en que se aplicaba la evaluación y del grupo al que estaba dirigida (estudiantes o egresados de la educación básica). En el caso de las evaluaciones que se aplicaban a escolares del último año de la educación básica, estas estaban compuestas por dos pruebas: la Prueba de Aptitud Académica —que, a su vez, estaba dividida en tres subpruebas o secciones: Razonamiento Verbal (35 preguntas), Razonamiento Matemático (30 preguntas) y Lectura y Razonamiento Analítico (35 preguntas)— y la Prueba de Inglés.

Para la calificación de estas pruebas y poder ordenar a los evaluados, se ponderaban los puntajes parciales a partir de agrupar las preguntas de las diferentes subpruebas.

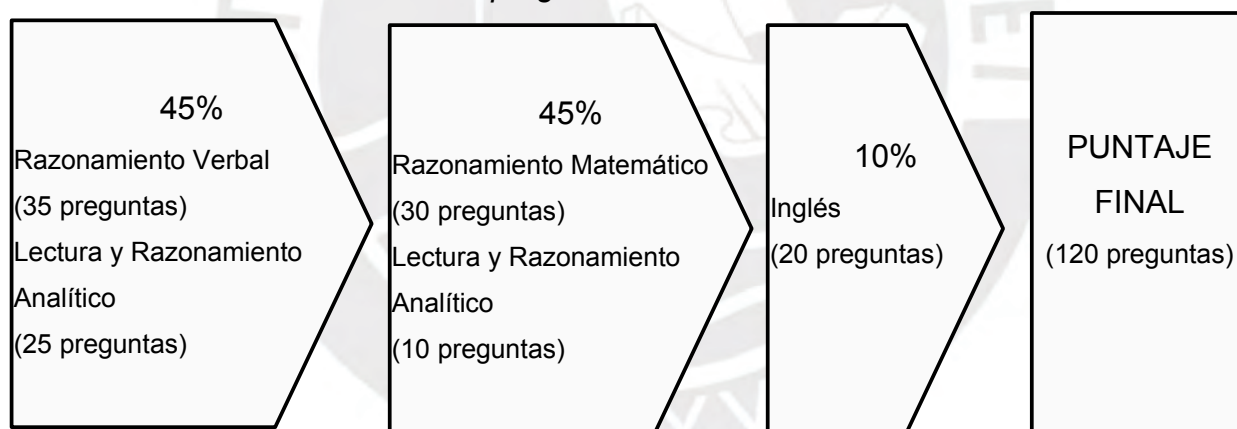
Se calificaba un grupo de las preguntas de Razonamiento Verbal con un grupo de preguntas de Lectura y Razonamiento Analítico, y al puntaje obtenido se les daba un peso del 45 %.

Luego, se calificaba un grupo de preguntas de Razonamiento Matemático con otro grupo de preguntas de Lectura y Razonamiento Analítico y también se les asignaba un peso de 45 % del puntaje final.

Finalmente, la Prueba de Inglés constituía el 10 % del puntaje. El puntaje final obtenido por los estudiantes era utilizado para la asignación de vacantes (Sanz, 2002).

Figura 1

Pruebas de admisión UPL - 120 preguntas.



Nota. Adaptado de Sanz, 2002.

Las evaluaciones que se venían realizando cumplían con ordenar a los evaluados a partir de estas pruebas. Es decir, eran útiles para la asignación de vacantes y daban información sobre el desarrollo de las aptitudes verbal y matemática. No obstante, el crecimiento de la oferta académica y la dispersión del desempeño de los egresados de la educación básica que aspiraban continuar estudios en educación superior que se le presentaba a la UPL, no podía ser abordada con las evaluaciones para la admisión tal como se venían desarrollando.

La evaluación normativa no reportaba el desempeño de los evaluados que era necesario para las acciones formativas orientadas a la nivelación de los admitidos que la UPL decidió implementar. Es así que la institución decide iniciar la revisión de las evaluaciones para la admisión y durante dos años se efectúa una revisión de bibliográfica y consultas a especialistas. En ese periodo, los especialistas en evaluación de la UPL participaron en la 2.^a Reunión Regional Norte, Centro América y Caribe de Evaluación Educativa, donde conocieron las tendencias y nuevas formas de evaluación que se venían desarrollando y aplicando en el ámbito educativo.

Una de las acciones de mejora que se realizó durante este periodo fue la elaboración del perfil del admitido a la UPL. A la luz de ello, se realizó un documento con la propuesta del perfil de admitido. Esta propuesta fue validada por directores y orientadores de colegios a nivel nacional, profesores representantes de las unidades académicas de la UPL y especialistas de las áreas de Matemática, Lectura y Redacción, que fueron las competencias a evaluar especificadas en el perfil del admitido con el objetivo de identificar las habilidades que se requieren para afrontar con el éxito el primer año de estudios superiores.

A mediados del 2008 y con el perfil definido, se inicia la sistematización del proceso de evaluación, lo que implicó la revisión de los sílabos de los cursos del primer año de las diferentes unidades académicas, a fin de determinar su relación con las áreas especificadas en el perfil. Asimismo, se revisó la estructura curricular de la educación básica. A partir de esta sistematización, se elaboraron documentos de trabajo para cada una de las áreas a evaluar (Matemática, Lectura, Redacción e Inglés).

En paralelo, se realizaron capacitaciones y verificaciones del modelo de medición de Rasch, el cual fue elegido para atender a las oportunidades de mejora identificadas durante el proceso de revisión de las evaluaciones para la admisión. Las capacitaciones y asesoría estuvieron conducidas por un experto internacional que había participado en la implementación de varios de los sistemas de evaluación de diferentes instituciones educativas y de acreditación.

La propuesta del nuevo sistema de evaluaciones fue desarrollada por el equipo de especialistas de la oficina encargada del proceso, los cuales comprendían

la importancia de contar con un modelo de medición, y tenían experiencia en la elaboración de los insumos para los instrumentos de evaluación, procedimientos de validación, calificación, análisis de resultados, determinación de puntos de aprobación, de niveles de logro y reportes cuantitativos y cualitativos.

El modelo de medición Rasch (1993) ofrecía la posibilidad de seguir reportando puntajes para el concurso por vacantes, el tipo normativo de evaluación que se venía aplicando, pero también brindaba la posibilidad de realizar una evaluación más cualitativa de tipo criterial, que era la que se recomendaba para la evaluación de competencias y que se orientaba a reportar los logros alcanzados por los estudiantes.

Las evaluaciones para la admisión determinadas fueron:

- Evaluación de la Competencia Matemática
- Evaluación de la Competencia Lectura
- Evaluación de la Competencia Redacción

Para la elaboración y validación de los instrumentos, se debían realizar operativos pilotos, los que fueron ejecutados en instituciones de educación básica, específicamente se aplicaron a más de 2000 estudiante de 5.º de secundaria.

En agosto y setiembre del 2009, se efectuaron encuestas con apoyo de una agencia de publicidad y márketing para indagar sobre la percepción de los cambios en la comunidad de postulantes a la UPL. En setiembre, se efectuaron las consultas a las autoridades académicas sobre la propuesta de las nuevas evaluaciones para la admisión. Finalmente, en octubre de 2009 se presentó el documento al Vicerrectorado Académico y se estableció que el primer piloto de evaluación para implementar la propuesta sería el proceso de admisión a ejecutarse en noviembre de 2009. Dicho proceso estaba dirigido a escolares del 5.º de secundaria.

En este proceso de transformación de las evaluaciones para la admisión, la EDS que será objeto del trabajo de suficiencia profesional se define de la siguiente manera:

Participé en el proceso de transformación de la evaluación de la competencia de lectura en las evaluaciones para la admisión dirigida a egresados de la educación básica. Esta evaluación se centraba en medir conocimientos escolares adquiridos por los postulantes, principalmente limitados a su capacidad memorística,

no contextualizados y que no permitían evidenciar el nivel alcanzado en la competencia de lectura.

Entre los años 2008 y 2010, fui parte del equipo que desarrolló el proceso de transformación de las evaluaciones de admisión a la UPL, el que incluye la evaluación de la competencia de lectura, objeto de la experiencia docente significativa que se narra en la Parte II del presente informe.

Este proceso de transformación de las evaluaciones de admisión tuvo como propósito seleccionar a los postulantes con las habilidades académicas necesarias para responder a las exigencias de la formación profesional universitaria que ofrecía la universidad. En ese contexto, apliqué las competencias profesionales de educador adquiridas en el Plan Especial de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

La UPL donde desarrolló esta experiencia docente significativa es una de las más importantes del país, con más de un siglo de existencia contribuyendo a la formación de investigadores y líderes profesionales en las diferentes especialidades académicas que ofrece. La UPL es un referente en evaluaciones para la admisión e innovadora en muchos de sus procesos desarrollados para este fin durante los últimos 50 años. Siendo una de las instituciones pioneras en utilizar las pruebas objetivas a inicios de los años setenta y, como presento en el desarrollo de este trabajo de suficiencia profesional, también en la evaluación de competencias para la admisión a la educación superior universitaria.

Durante la realización de la experiencia docente significativa de transformación de la evaluación de la competencia de lectura, el tesista formó parte del equipo que dirigía la implementación y desarrollo de las evaluaciones. Este equipo era la Sección de Evaluación (SE) de la Oficina Central de Admisión, que estaba adscrita al Vicerrectorado Académico de la UPL, donde se desempeñaba como coordinador de Evaluación. El equipo central de la SE estaba dirigido por una psicóloga, un ingeniero (el tesista en proceso de formación en educación), un asistente administrativo y una asistente psicóloga. Adicionalmente, la SE contaba con un comité académico que estaba conformado por profesores de los primeros ciclos de universidad especialistas en las áreas de Matemática y de Comunicación. También se convocó a un equipo de profesores de la UPL de las especialidades de

Matemática, Lengua y Literatura, Estadística e Ingeniería para la construcción y revisión de los instrumentos.

En este punto, es importante destacar que tanto en el país como en la región se estaban produciendo cambios en la metodología de evaluación la competencia de lectura. En el país, el 2001, la Unidad de Medición de Calidad (UMC) adscrita a la Secretaría de Planificación Estratégica del Ministerio de Educación publicó los resultados obtenidos por los estudiantes en las mediciones que realizaron en el año 2001 (Espinosa y Torreblanca, 2004, p. 9), principalmente en la evaluación de las competencias de lectura y matemática. Los resultados de las evaluaciones aplicadas evidenciaban el desempeño de los estudiantes de la educación básica, especialmente de los 4.º y 6.º de primaria y de los de 4.º y 5.º de secundaria.

El Perú entre el 1998 y 2005, participó de evaluaciones internacionales, tanto para la educación primaria como la educación secundaria. En este contexto, se prestó especial atención a los resultados de las evaluaciones educativas para estudiantes de 15 años de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) y el Programme for International Student Assessment (PISA) en el 1999 (Schleicher, 2001) y del estudio para la educación primaria conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO (Cassasus, 2000). En ambas evaluaciones, se midió el desempeño de los estudiantes en las competencias de lectura y matemática.

A partir de los resultados obtenidos, los principales actores involucrados en la educación básica a nivel gubernamental y académico inician la discusión sobre el constructivismo como paradigma educativo, los sistemas de evaluación internacionales ya implementaban este nuevo paradigma en el desarrollo de sus respectivos marcos teóricos. Además, se empezaban a debatir los cambios que requería la educación básica peruana, a fin de plantear un currículo orientado al desarrollo de competencias. Sin embargo, se encontraba vigente la estructura curricular orientada al desarrollo de capacidades y conocimientos (Minedu, 2003), la estructura curricular que desarrolla las competencias se presentaría recién en el 2016 (Minedu, 2016). En el periodo de realización de la Experiencia Docente significativa (EDS), estaba en vigencia la Ley Universitaria N.º 23733, norma que

señalaba en su artículo 21 que la admisión a la universidad se daba por concurso previa determinación de la forma de evaluación y del número de vacantes a ofrecer.

1.2 Descripción de la experiencia docente significativa

La EDS se desarrolló durante el periodo de implementación de la nueva propuesta de evaluaciones para la admisión en la UPL. Como se señaló en el apartado anterior, esta implementación se inicia en el 2008 con la discusión y definición del perfil del admitido a la UPL. Luego, se pasa a las etapas de capacitación y análisis, donde se elabora y presenta la nueva propuesta de evaluación. Dicha propuesta fue implementada durante parte del 2008 para ponerse en práctica con la realización de un primer “simulacro” durante el 2009 y llega a generalizarse para las convocatorias de admisión del primer semestre de estudios de 2010.

Antes de realizar la transformación, las evaluaciones para la admisión de la UPL (entre ellas, la evaluación de la competencia de lectura) seguían un modelo normativo. Es decir, estaban principalmente desarrolladas para ordenar a través de puntajes a los evaluados y, de esta forma, asignar en estricto orden de mérito las vacantes ofrecidas por la universidad. Este era un requisito de la Ley Universitaria vigente. Este modelo no cumplía con las nuevas necesidades de la UPL, las que habían sido definidas específicamente en el desarrollo del perfil de admisión. Por lo tanto, era necesario cambiar el tipo de evaluación a una que reporte el logro (que es lo que el evaluado puede y no puede hacer), y además informe sobre el desempeño de los evaluados en las competencias evaluadas para la admisión: lectura, redacción y matemática.

La transformación de la evaluación de la competencia lectura implicaba el uso de un modelo de medición que guíe la elaboración de instrumentos que cumplan con el doble objetivo:

- 1) ordenar a los postulantes para la asignación de vacantes de acuerdo con lo señalado en la Ley Universitaria vigente, y
- 2) evaluar el desarrollo de la competencia para poder informar sobre el desempeño de los postulantes y admitidos a la UPL.

Se eligió el modelo de medición de Rasch para la evaluación de la competencia de lectura y de las otras evaluaciones para la admisión que formaban

parte de la nueva propuesta, ya era modelo estadístico utilizado en psicometría para la medición y evaluación educativa que algunos especialistas como De Ayala (2009) consideran dentro de los modelos de respuesta al ítem.

Los indicadores generados a partir de la aplicación de estos instrumentos diseñados para la evaluación de la competencia lectura permitían comparaciones entre los diferentes momentos en que se realizan las evaluaciones y las diversas convocatorias para la admisión realizadas en un año. Ello con el objetivo de conocer la evolución del logro del grupo de postulantes y admitidos. De esta manera, la UPL podía orientar las acciones de corrección y mejoras que considerase pertinentes.

Los procedimientos metodológicos y técnicas psicométricas que se efectuaron durante el desarrollo de la transformación de la evaluación de la competencia Lectura, para la admisión, se implementaron por el National Assessment of Educational Progress - NAEP (Beaton y Johnson, 1992), en las evaluaciones PISA (Ray et al., 2003) entre las evaluaciones internacionales y también en las evaluaciones nacionales, administradas a estudiantes de educación básica en el país, dirigidas por el Ministerio de Educación (Espinosa y Torreblanca, 2004).

Antes de ser implementada, la evaluación de la competencia de lectura transitó por diferentes etapas. En esa línea, es importante remarcar que el equipo responsable de llevar a cabo la transformación era el de la Sección Evaluación de la Oficina de Admisión de la UPL.

El proceso, objeto de la EDS se ha organizado en etapas que dan cuenta de cuatro hitos a lo largo del proceso de transformación de la evaluación de la competencia Lectura.

En el siguiente cuadro (Tabla 1) se presentan cuatro etapas con sus respectivas evidencias, participantes, actividades centrales y el espacio temporal que llevó cada una:

Tabla 1*Etapas del desarrollo de la evaluación de la competencia de lectura*

Etapas	Actividades	Evidencia	Participantes	Periodo de desarrollo
1. Establecer los objetivos de la evaluación	1. Definir la competencia de lectura para las evaluaciones de admisión 2. Establecer los objetivos y alcances de la evaluación de la competencia de lectura 3. Planificar el proceso de evaluación de la competencia de lectura 4. Determinar el modelo de evaluación	- Propuesta de mejoras para el sistema de evaluación para la admisión - Cuestionario Estándares de Calidad – OCA - Propuesta para evaluar la competencia comunicativa de los postulantes - Informativo sobre el nuevo proceso de evaluación - Informe percepción de cambios en admisión	- Oficina de Admisión - Sección Evaluación - Comité de asesores académicos - Especialistas de las unidades académicas de la UPL - Asesores internacionales y nacionales	Inicia en abril del 2008 y termina antes del primer piloto realizado en setiembre del 2009. Se sigue trabajando hasta la primera evaluación realizada en noviembre del 2009.

Etapas	Actividades	Evidencia	Participantes	Periodo de desarrollo
2. Instrumento de evaluación	<p>1. Elaboración de la tabla de especificaciones para la evaluación</p> <p>2. Determinar las evidencias de validez de los instrumentos</p> <p>3. Elaboración de los ítems o preguntas para los instrumentos de evaluación</p> <p>4. Piloto de los ítems e implementación del banco de ítems</p> <p>5. Construcción de los instrumentos</p> <p>6. Materiales de apoyo y aplicación de los instrumentos</p>	<p>- Tabla Especificaciones - Lectura y Redacción</p> <p>- Informe de consultas asesor internacional 02</p> <p>- Manual construcción de ítems para Lectura y Redacción</p> <p>- Modelo de prueba de diagnóstico</p> <p>- Estructura prueba 2009 (Hoja de cálculo de MS Excel)</p> <p>- Carátula de los instrumentos de evaluación</p>	<p>- Sección Evaluación</p> <p>- Comité de asesores académicos</p> <p>- Especialistas de las unidades académicas de la UPL</p>	<p>Parte de este proceso se desarrolla a la par del proceso previo. En setiembre de 2009, se elabora la primera versión de instrumentos para el piloto. Se siguen diseñando los instrumentos para la admisión convocados para el 2010. Termina el primer trimestre del 2010</p>

Etapas	Actividades	Evidencia	Participantes	Periodo de desarrollo
3. Calificación e interpretación de resultados	1. Calificación de las evaluaciones y escala de medición 2. Sistema informático de calificación 3. Niveles de desempeño y puntaje de aprobación	- Manual técnico SE - Análisis piloto 2009 (Base de datos de MS Access) - Reporte Admisión de resultados de simulacro 2009 - Módulo de calificación DI	- Sección Evaluación - Comité de asesores académicos - Especialistas de las unidades académicas de la UPL - Asesores internacionales y nacionales - Oficina de Informática de la UPL	Este proceso se desarrolló considerando las características de los instrumentos. Inicio a mediados del 2008 y se extendió hasta la primera evaluación en noviembre del 2009.
4. Reportes de resultados	1. Reportes para los postulantes 2. Publicación de resultados del concurso de vacantes 3. Reportes dirigidos a unidades académicas	- Acta de consejo universitario del UPL - 13 mayo 2009 - Construcción niveles 2010 (Hoja de cálculo de MS Excel) - BookMark - ítems lectura - Reporte de resultados 2009 - 2010 (Hoja de cálculo de MS Excel) - Informe admitidos	- Oficina de Admisiones - Sección Evaluación - Comité de asesores académicos - Oficina de Informática de la UPL	Una parte de este proceso se desarrolló en el hasta setiembre del 2009 ejecutar el primer simulacro. Se extiende hasta noviembre de 2009 para la primera evaluación y hasta el primer trimestre del 2010 para su perfeccionamiento.

Nota. Elaboración propia

En todas estas etapas participó el tesista como parte de la Sección Evaluación, que era la principal responsable de la implementación de las evaluaciones para la admisión.

Las etapas presentadas corresponden al desarrollo de las evaluaciones para la admisión en general, pero el desarrollo de la narración se centrará en la transformación de la evaluación para la competencia de lectura.

Se puede observar que varias de las etapas y actividades se desarrollaron de manera simultánea, lo que implicó un periodo de arduo trabajo. La primera etapa constituye el principal requisito para la realización de una evaluación, que es el de definir el marco de referencia de la evaluación como sus objetivos. Además, determina y planifica todo el proceso de desarrollo del sistema para las evaluaciones de admisión en conjunto.

La segunda etapa está referida a la elaboración de los instrumentos, las consideraciones que se tuvo para cumplir con los alcances determinados en la primera etapa. Ello implicó el proceso de desarrollo de los operativos piloto para la validación de los ítems y el desarrollo de los instrumentos para el primer simulacro. Dicho proceso sirvió para identificar deficiencias y oportunidades de mejorar en los subprocesos con miras a la generalización de las evaluaciones para la admisión, la cual se realizó a partir de las convocatorias para realizar estudios universitarios en el primer semestre del 2010.

La tercera etapa está referida a la calificación e interpretación de los resultados. En esta, se determinó la escala de medición y la valoración de las mediciones para el concurso por vacantes. Además, se realizó la revisión cualitativa de los resultados para la determinación de los niveles de logro y la definición de aprobación en términos cualitativo a partir de las mediciones efectuadas con los instrumentos. En este proceso, se generaron varios indicadores derivados de los análisis estadísticos, a fin de garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos.

La cuarta etapa determinó la comunicación que se hace de los resultados a los postulantes y a los actores internos, quienes utilizarán estos insumos para la mejora de los procesos académicos. En esta última etapa, se diseñaron e implementaron los reportes de resultados.

Cabe señalar que para las etapas tres y cuatro se requirió una activa participación de la Oficina de Informática de la UPL, ya que brindó soporte mediante sistemas informáticos a los procesos de calificación y publicación de resultados, pues los estudiantes recibían toda la información referida a los resultados en estas plataformas diseñadas y desarrolladas por la UPL como parte de los cambios efectuados para los nuevos procesos de evaluación para la admisión.



Parte II: NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia docente significativa

En este apartado, se presentarán la definición de evaluación y cómo se entiende desde el punto de vista de la admisión, la evaluación de la competencia lectura, los modelos estadísticos de medición empleados para las evaluaciones para la admisión y el tipo de instrumentos que se implementaron para la evaluación de la competencia de lectura.

La evaluación para admisión se emplea para describir el proceso mediante el cual se evalúa a un postulante para ser admitido en una institución de educación superior. El proceso de admisión puede incluir varios pasos y depender de la revisión de los materiales presentados por un postulante que solicita o busca la admisión.

Los procesos de evaluación para la admisión se pueden clasificar en términos de modelos de admisión basados en elegibilidad y selección. Los modelos de admisión basados en la elegibilidad son aquellos en los que los futuros estudiantes son evaluados con respecto a algún estándar previamente definido para determinar la elegibilidad. Los modelos basados en selección son aquellos en los que los futuros estudiantes son evaluados con respecto al grupo de postulantes a la institución de educación superior y seleccionados de ese grupo (Michel y Pollard, 2020).

La evaluación para la admisión de la UPL se enmarca en el modelo de elegibilidad, puesto que se definen los requisitos que tienen que cumplir el postulante para ser admitido. En este caso, es un concurso por vacantes que se cubren de acuerdo con los puntajes obtenidos en las pruebas de admisión. El modelo de elegibilidad puede considerarse de mayor transparencia porque se establece un conjunto de condiciones (sin restricciones) que debe de cumplir el postulante para obtener la admisión.

Las evaluaciones para la admisión implementadas en la UPL se definen en la nueva propuesta de evaluaciones a partir de sus objetivos de la siguiente manera:

El sistema de admisión debe estar en capacidad de evaluar todo lo que se espera que un postulante haya desarrollado previamente al primer ciclo de estudios universitarios (perfil de ingreso). Con los resultados debe poder decidir, en primer lugar, si un candidato está apto para ser admitido y luego, en segundo lugar, decidir si está listo para cursar las asignaturas del primer ciclo o si, previamente, deberá pasar por un espacio propedéutico para lograr cubrir las discrepancias entre su estado actual y lo propuesto en el perfil (PUCP, 2016, p.29).

A la luz de esta definición, se puede afirmar que la evaluación para la admisión realizada por la UPL es consistente con la siguiente formulación de Serpa Naya (2008):

“La evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa” (Arredondo et al., 2010, p .7).

Asimismo, señalar que las evaluaciones implementadas en la UPL generaron grandes expectativas en el sentido que buscan ser del tipo sumativa, diagnóstica y formativa. La evaluación diagnóstica es realizada al inicio de una actividad académica y el fin es determinar el nivel de conocimientos, habilidades o actitudes del examinado. Esta función es necesaria para identificar el desarrollo de la competencia evaluada al iniciar la universidad. La evaluación sumativa es la que se compone por la suma de valoraciones efectuadas al terminar un curso o etapa de formación, a fin de determinar el grado de logro de los objetivos, otorgar calificación o certificar una competencia. Las habilidades desarrolladas durante la educación básica son objeto de evaluación en la admisión, a fin de informar el nivel que se alcanzó de la competencia en la etapa escolar. La evaluación formativa se orienta a monitorear el progreso del aprendizaje para brindar retroalimentación a los evaluados sobre los logros alcanzados, deficiencias y oportunidades de mejora (Martínez González et al., 2020).

En el desarrollo de las evaluaciones para la admisión abordadas en el presente trabajo de suficiencia profesional, la clasificación con referencia a norma y criterio toman especial relevancia, puesto que es una de las clasificaciones sobre las que se ahondó en el análisis. Las evaluaciones referidas a la norma son interpretadas de forma relativa al grupo de evaluados o grupo normativo. La evaluación normativa es una medición relativa del desarrollo del aprendizaje porque no se valora el aprendizaje del evaluado, sino que se valora el aprendizaje en relación con un grupo referencial (Arredondo et al., 2010).

Este tipo de evaluación es requerida en los procesos de selección para la admisión, ya que ayuda a identificar a los evaluados de mejor rendimiento con respecto del grupo, lo que es de suma utilidad para la asignación de plazas o vacantes.

Por otro lado, en la evaluación criterial o con referencia al criterio se predefine un criterio que para la admisión sería un determinado rendimiento que se necesita que alcancen los evaluados. Esto supone un trabajo previo de determinación de los objetivos y las competencias básicas que debe de alcanzar el evaluado. Según Popham (1980), “La evaluación criterial propone la fijación de unos criterios de evaluación o campos de conducta bien definidos” (p. 532).

En consecuencia, cuando se desea evaluar el logro de los aprendizajes, se debe de proponer la evaluación criterial. Los criterios de evaluación deben de ser formulados de manera precisa y clara, ya que a partir de esta evaluación se determinará si el evaluado alcanza el criterio previamente fijado.

Para Tejedor (1992), una prueba con referencia criterial es aquella que evalúa el status absoluto de logros de un estudiante. Estos instrumentos interpretan las puntuaciones de forma individual sin establecer comparaciones entre los individuos, tomando como referente un estándar prefijado y no la ejecución del grupo.

La evaluación criterial desde el punto de vista didáctico está orientada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos dentro de un ámbito pedagógico. Esta sería una evaluación de estándares de aprendizajes, los que son habilidades académicas para lograr. Es una evaluación individual del alumno en relación con el estándar ajustado a su ritmo de aprendizaje, es una evaluación que puede

diagnosticar el aprendizaje adquirido como las deficiencias identificadas (Manrique, 2009).

Tabla 2

Evaluación Criterial y Normativa

Evaluación Criterial	Evaluación Normativa
<ul style="list-style-type: none"> • Absoluta • Resultados a partir de un criterio o meta preestablecida • Referencia con respecto de un estándar, lo cumple o no lo cumple • Incorporado en el nuevo sistema de evaluaciones para la admisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Relativa • Resultados en términos del grupo (norma) • Referencia a la posición dentro del grupo • Tradicionalmente utilizada para las evaluaciones para la admisión

Nota. Elaboración propia

La evaluación de competencias está relacionada con la evaluación criterial, puesto que al establecer los niveles de desempeño se está definiendo el criterio que deben alcanzar los evaluados para ser clasificados como competentes. En las evaluaciones para la admisión, como se desarrollan hasta el momento, se evalúan algunos componentes de la competencia. Los componentes evaluados con pruebas objetivas y desarrolladas son los contenidos y las habilidades, las entrevistas se orientan a la evaluación de actitudes y valores, y se consideran las notas escolares para la evaluación indirecta de las estrategias de aprendizaje (PUCP, 2016).

La evaluación criterial y normativa no son excluyentes y pueden integrarse en procesos de evaluación como el que se desarrolla en el presente trabajo de investigación.

La evaluación de la competencia lectura ha cambiado en las últimas 2 décadas, es inminente y se admite que la comprensión de la competencia lectura evoluciona según los cambios de la sociedad y en la cultura. Las nuevas tecnologías influyen en la forma en que los individuos leen e intercambian información. Las habilidades de lectura, necesarias para el desarrollo de individual, el éxito educativo, la participación económica y ciudadana, son diferentes a las de hace 20 años y es probable que éstas cambien aún más en los próximos 20 años (Cáceres Monteza et al., 2018).

La capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que las personas participen plenamente en una sociedad basada en el conocimiento. La evaluación de competencias se centra en determinar el grado de adquisición o desarrollo que el evaluado obtuvo de la competencia básica.

En este sentido, es necesario evaluar los componentes de la competencia básica (contenidos, habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje) en un contexto y momento determinados. De esta manera, podrá establecerse cualitativa o cuantitativamente el grado de desarrollo de la competencia (nivel de desempeño), en función de los componentes de la competencia fijados para ser adquiridos en el momento de la evaluación (Arredondo et al., 2010).

En los Estudios Generales Letras de la UPL, se requiere como parte del perfil de ingreso a la Unidad Académica, el desarrollo de la competencia lectura la que se entiende como comprender, analizar y evaluar información obtenida de textos escritos a partir de los saberes previos, y tomando en consideración el contexto o situación en los fueron producidos (Quintanilla y Valle, 2017, p. 63).

Las evaluaciones de aprendizajes realizadas a nivel nacional desde 1996 (Minedu, 2000) incluyen la evaluación de la competencia de lectura. Las evaluaciones efectuadas por el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) ejecutaban la evaluación de la comprensión de textos considerando dos aspectos: la comprensión y la reflexión. Estos eran medidos a partir de la evaluación de las subcompetencias de “Comprensión de textos verbales” y “Comprensión de textos ícono-verbales”, las cuales se enfocan en la comprensión de lectura de diferentes tipos de textos (Montané et al., 2004).

La Unidad de Medición de Calidad interpreta la evaluación de la competencia lectura, en el marco de PISA 2018, como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad (UMC, 2017).

En el contexto internacional, la evaluación de lectura del NAEP de los Estados Unidos se define de la siguiente manera:

La lectura es un proceso activo y complejo que involucra:

- comprensión del texto escrito;
- desarrollar e interpretar el significado; y
- usar el significado apropiado al tipo de texto, propósito y situación.

Esta definición de lectura se deriva de la investigación sobre la adquisición y el crecimiento de la lectura y refleja las definiciones que guían el desarrollo de dos evaluaciones internacionales de alfabetización, el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) y el Program for Student Assessment (PISA) (NAEP, 2019).

En las evaluaciones mencionadas, el interés principal y que predominada en la evaluación de la competencia lectura era la capacidad de los postulantes para comprender interpretar y reflexionar sobre texto individuales. Actualmente, se considera dentro del desarrollo de la competencia lectura el despliegue de estrategias complejas de procesamiento de información que incluyen las habilidades de análisis, síntesis, integración e interpretación de la información (OECD, 2013).

El modelo de medición principal utilizado para la calificación y el análisis de las evaluaciones derivadas de los instrumentos de evaluación es el modelo de medición de Rasch (1993) para ítems dicotómicos (Wright y Stone, 1998).

Este modelo se centra en el análisis de cada ítem, concretamente en la interacción entre una persona y un ítem. Establece la probabilidad de respuesta de una persona ante un ítem en términos de la diferencia entre la medida de rasgo o

habilidad latente de la persona (atributo no observable como el desarrollo de la competencia de lectura) y la medida del ítem utilizado en términos de su dificultad.

George Rasch (1993), matemático danés, se dio cuenta de que los resultados de la interacción entre personas e ítems no pueden estar totalmente predeterminados, sino que implica siempre un elemento de impredecibilidad (Bond y Fox, 2015). En términos probabilísticos, esto significa que a mayor habilidad será mayor la probabilidad de acertar a un ítem, y que mientras más difícil sea un ítem, será menos probable para cualquier persona acertarlo. Para ello, se establece un modelo matemático de tipo probabilístico que vincula la habilidad o rasgo latente de una persona con la probabilidad de respuesta correcta a un ítem.

En los modelos Rasch (1993), la habilidad de las personas y las dificultades de los ítems se ubican en la misma métrica. El objetivo central de este tipo de análisis es construir una escala conformada por los ítems ordenados según su dificultad. Ello implica que, a mayor habilidad, la persona tendrá una mayor probabilidad de acertar los ítems y, por lo tanto, de obtener un mayor número de respuestas correctas. Es muy importante tener en cuenta que la medida estimada de la persona no es igual al puntaje directo (número de ítems correctos) que posee, este será solo un insumo a partir del cual se construirá la medida Rasch (1993).

El modelo de Rasch (1993) ofrece la posibilidad de generar los indicadores y mediciones necesarias para cumplir con estos requerimientos de evaluación. Asimismo, el modelo permite un análisis cualitativo, ya que ofrece la posibilidad de estimar un puntaje en la evaluación de la competencia, el que es interpretado como una medida del logro o desempeño del estudiante en la competencia evaluada a partir de los bancos de ítems. El banco de ítems o bancos de preguntas es un conjunto de tareas organizadas, en categorías definidas por características académicas de los ítems y por los indicadores calculados, utilizando el modelo de medición. Esta organización de las tareas se empleará para interpretar el nivel de logro de los evaluados en la competencia para la cual se implementó el banco de ítems.

El instrumento utilizado para la evaluación de la competencia de lectura es la prueba objetiva. Según Martínez González et al. (2020), la prueba objetiva es un instrumento autoaplicado (es decir, el evaluado la desarrolla) en el que se muestran

un número de ítems (preguntas). Además, para cada ítem se presentan alternativas de respuestas de las cuales una es correcta. En el caso de las evaluaciones de la UPL, se presentan cuatro alternativas.

Una propiedad importante de las evaluaciones elaboradas siguiendo el modelo de medición de Rasch (1993) —utilizada para informar sobre el logro de desempeño en la competencia— es que ofrece la posibilidad de inferir que tareas del banco de ítems podría enfrentar con éxito el evaluado a pesar de no haberlas enfrentado, ya que es un modelo probabilístico. Para ello, se infiere el nivel de desarrollo de la competencia empleando un número limitado de tareas que el evaluado puede enfrentar en un tiempo determinado durante la aplicación de una prueba en las evaluaciones de admisión.

Las principales características de este tipo de instrumento es la objetividad, únicamente una alternativa es correcta, por lo que al calificar no existe una intervención del evaluador o calificador. A partir de análisis estadísticos, se puede verificar la validez y confiabilidad de los instrumentos. Se entiende por validez el grado en que la evidencia y la teoría apoyan las decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación. La confiabilidad está referida a la precisión que tienen el instrumento para obtener los mismos resultados en diferentes grupos de evaluados bajo similares condiciones, las calificaciones y medidas obtenidas deben ser iguales desde el punto de vista estadístico.

Las principales ventajas de estos instrumentos es que son unívocos y precisos. Ello permite obtener resultados de manera rápida y confiable. Estas ventajas han sido siempre asociadas a la evaluación de conocimientos y a su aplicación para la solución de tareas propuestas en las evaluaciones. Por ello, las pruebas objetivas se siguen utilizando como un instrumento de evaluación en la mayoría de las evaluaciones para la admisión en las instituciones educativas del país.

La principal desventaja es que se puede llegar a la respuesta correcta por azar, lo que puede sesgar los resultados de la evaluación. Si es que no se elaboran adecuadamente los ítems, estos podrían responderse infiriendo las respuestas.

2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia docente significativa

En esta sección, narraré mi experiencia docente significativa utilizando la metodología de la narración reflexiva. Una de las características que destaco de esta metodología es que valora la subjetividad como parte del proceso de comprensión de la realidad del narrador: cómo lo vive. En ese sentido, se considera que las sensaciones y emociones que se experimentan durante la experiencia pedagógica enriquecen el proceso transformador que involucra el desarrollo de los aprendizajes.

Familiarizarme con esta metodología me ha permitido valorar diversos aspectos de las experiencias pedagógicas que muchas veces se dejan de lado y que son parte importante de los procesos de aprendizaje. Una experiencia docente significativa es un proceso de aprendizaje que es entendido y nos permite reflexionar desde nuestra posición de formadores.

Mi experiencia docente significativa se desarrolla a lo largo de tres años, desde el 2008 hasta el 2010. En la Oficina de Admisión de la UPL, ya se habían identificado las oportunidades de mejora de la evaluación para la admisión. Así, luego de dos años de análisis (del 2006 al 2007), se inició el proceso de transformación. El principal objetivo era conocer el nivel de desempeño de los postulantes en las competencias que se evalúan en la admisión: Matemática, Lectura y Redacción. En ese entonces, yo era parte de la Sección Evaluación de la Oficina de Admisión de la UPL.

El participar de este proyecto era un desafío para mí, era un gran cambio para la universidad y mi experiencia en evaluación educativa se iba a poner en práctica. Tenía interés y estaba muy motivado de iniciar el proceso de transformación y también algo temeroso. Era consciente de que me estaba embarcando en un gran reto que involucraba una gran responsabilidad.

La narración seguirá la secuencia de cuatro etapas según lo presentado en la Sección I. 1.2 de este Informe. Algunas de ellas ocurren en paralelo, ello lo iré indicando a lo largo de mi exposición. Antes de comenzar la narración de las etapas de la transformación, es importante Presentar un período previo de acciones que se llevaron a cabo en la UPL y que fueron el soporte de los cambios que se dieron años después.

La Oficina de Admisión de la UPL, a través de la Sección Evaluación, inició el proceso de revisión de las evaluaciones para la admisión con la revisión de la bibliografía especializada, consultas a especialista y capacitaciones, como la participación del equipo en un congreso internacional de evaluación (Documento: Propuesta de mejoras para el sistema de evaluación para la admisión). Asistí a este junto con la jefa de la Sección Evaluación y el director de la Oficina de Admisión.

El congreso internacional se realizó en México y se presentaron en mayor medida trabajos locales y de los países centroamericanos. Esta actividad formativa fue muy enriquecedora, me permitió tener un panorama mucho más amplio de las posibilidades de evaluación de sistema educativo y relacionarnos con especialistas en el campo. Varias de las instituciones participantes y las ponencias presentadas nos mostraron cuál era el camino que estábamos empezando a recorrer.

Mi experiencia en evaluación de sistema se centraba en la evaluación de aprendizajes y tuve la oportunidad de conocer practicas relacionadas con otras aplicaciones de la evaluación a gran escala (admisión, certificación, titulación, entre otras) y descubrí aplicaciones de las evaluaciones con pruebas adaptativas computarizadas¹.

El intercambio de experiencias y el conocer a especialista de otras instituciones que ya tenían implementados sistemas de evaluación y habían participado de procesos similares nos impulsó a iniciar la transformación del sistema de evaluación para la admisión a la UPL. Mi experiencia evidencia que la capacitación y el aprendizaje son elementos transformadores, que nos dan confianza para innovar y seguridad para iniciar cualquier proceso de desarrollo o proyecto.

Los cambios en las prácticas o metodologías, así como la adopción de nuevos modelos generalmente causan temor y resistencia en los miembros de una organización. Yo experimenté ansiedad y tal vez hasta me sentí intimidado por la magnitud de la tarea que la Universidad nos encargó. Me cuestionaba sobre mi capacidad para afrontar el reto y responder a las expectativas. Con todos esos

1 Las pruebas adaptativas computarizadas (CAT) son instrumentos electrónicos de evaluación que, a diferencia de las pruebas regulares, se adaptan a las características del evaluado durante la aplicación de la prueba (Burga León, 2019).

sentimientos auestas, mi equipo y yo teníamos que comenzar a desarrollar este nuevo proyecto, el cual fuimos descubriendo y mejorando en el camino.

Yo había tenido algunas experiencias en evaluación de sistemas educativos, pues había participado de procesos de evaluación de aprendizajes masivos nacionales e internacionales, mi participación fue como analista estadístico. Otros miembros en el equipo, como parte de su labor docente, conocían de evaluación educativa, aunque no tenían demasiada experiencia en evaluación del sistema educativo, solo conocían las evaluaciones masivas que realizábamos para la admisión.

En el congreso internacional, tuve la oportunidad de intercambiar conocimientos sobre evaluación de sistema con un especialista de México. Este intercambio fue enriquecedor y favorable, es así que sugerí que lo contactamos como asesor internacional. También, sugerí contactar a un especialista nacional, al que conocía de mi paso por el Ministerio de Educación, quien era un reconocido especialista de la UPL. Contar con estos asesores me ayudó a sentirme más confiando y seguro para afrontar los retos que venían por delante.

Durante las primeras sesiones de coordinación con los asesores, el asesor internacional mostró al equipo la importancia de seguir estándares en el desarrollo de evaluaciones. La utilización de estándares para la elaboración de instrumentos es una práctica de los sistemas y servicios de evaluación americanos. Asimismo, la Asociación Americana en Educación Educativa (AERA) junto con la Asociación de Psicología Americana (APA) y el Comité Nacional de Medición Educativa (NCME) publican periódicamente los *Estándares para las pruebas psicológicas y educativas* (American Educational Research Association et al., 2014).

En este punto, tuve que enfrentar un problema, uno de los varios que se presentarían, que alarmó al equipo: no existía un modelo o plantilla a seguir para nuestras evaluaciones, es el equipo de la Sección Evaluación el que tenía que desarrollar y modelar el sistema de evaluación para la admisión a la UPL. En un primer momento, nos agobiamos porque solo éramos cuatro los miembros del equipo, debíamos encargarnos de las actividades regulares, pero debíamos continuar el proyecto de transformación.

Es así como empecé la revisión del instrumento de seguimiento que nos propuso el asesor internacional para cumplir los estándares de elaboración de pruebas, era un documento extenso (Documento: Cuestionario Estándares de Calidad - OCA). Una de mis responsabilidades, la cual compartía con la jefa de la Sección Evaluación, era completar este documento. Esta era una labor muy importante, ya que era parte de las evidencias de validez del proceso de desarrollo del nuevo sistema (López, 2006).

El desempeñar mi labor profesional durante varios años cerca de la evaluación y medición educativa me llevó a comprender la necesidad de ampliar la formación profesional que hasta entonces tenía. Fue determinante esta etapa de definición de los alcances de la evaluación para la admisión, participar de este proyecto y profundizar en los procesos de evaluación desde un punto de vista educativo para que tomará la decisión de realizar los estudios en Educación y seguir el Programa Especial de Licenciatura (PEL).

El desarrollo de mi experiencia docente significativa se dio en paralelo a mis estudios en la Facultad de Educación. En las reflexiones que presento en algunas secciones de la narración se evidencia la evolución que, desde la perspectiva de educador, tuve al incorporar a mi formación la experiencia en el PEL.

Ubicados en el tiempo y con referencias del momento, iniciaré la narración reflexiva con la descripción de las etapas que utilizaré para organizar el desarrollo de la experiencia docente significativa, las cuales fueron presentadas en el apartado previo (ver Tabla 1). La primera etapa a la que me referiré es la relacionada con la definición de los alcances de la evaluación y los objetivos de esta, y con la planificación de todo el proceso de evaluación de la competencia de lectura.

Establecer los objetivos de evaluación

Siguiendo los estándares adaptados para el desarrollo de estas evaluaciones, convocamos a una especialista de la UPL para la definición de la competencia de lectura. Este trabajo tuvo como producto un documento de trabajo (Documento: 03 Propuesta para evaluar la competencia comunicativa de los postulantes) que fue terminado en junio del 2008, en el que se presentaba la definición de la competencia de lectura de la siguiente manera:

“Comprender y procesar información: Capacidad para procesar, analizar y evaluar eficientemente información escrita de diverso tipo a partir de los saberes previos, y tomando en consideración el contexto o situación en los que fueron producidos”.

La importancia de la evaluación de lectura para la formación universitaria es indiscutible, todo estudiante en su formación superior leerá textos y tendrá que procesar de manera crítica diferente tipo de información (Tavera, 2008).

El profundizar sobre la evaluación de la competencia lectura me llevó a entender la relevancia de esta. El desarrollo de las capacidades para localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre la información presentada en los textos no solo es importante para la evaluación de la competencia lectura, es también importante para el desarrollo de otras competencias (OCDE, 2013).

En ese punto, comencé a valorar los estándares para la elaboración de pruebas, resultaron una excelente herramienta para ordenar el desarrollo del proyecto. Identifique a los estándares como una forma de planificar el proceso de evaluación de los aprendizajes. Según Arredondo et al. (2010), la evaluación requiere de criterios, normas y procedimientos debidamente establecidos, ya que sus resultados son importantes para la actuación docente y de gran relevancia para los estudiantes.

Los estándares que seguimos recomendaban que las definiciones y documentos que dieran soporte a la evaluación tenían que ser aceptados por la comunidad en general. El tiempo apremiaba y necesitábamos la aprobación de las autoridades. Era necesario cumplir con este paso, puesto que necesitábamos avanzar con los demás procesos. Por ello, se decidió convocar a sesiones de presentación de la propuesta, donde participarían las autoridades académicas, para recoger inquietudes y observaciones. A partir de la información recogida en estas reuniones, se elaboró el documento de mejoras del sistema de evaluación para la admisión (Documento: Propuesta de mejoras para el sistema de evaluación para la admisión).

Para mí, fue muy alentador ver que la comunidad universitaria de la UPL estuvo de acuerdo con la definición de competencia de lectura planteada. Todos

entendieron que las evaluaciones previas proponían tareas descontextualizadas, como los ítems donde se exploraba el conocimiento de antónimos o sinónimos de forma directa, o preguntas sobre textos demasiado cortos.

En esta etapa, revisé y elaboré documentos que presentaban varios conceptos educativos relacionados con las teorías de aprendizaje. Dichos conceptos y las definiciones de competencia abordadas por diversos autores me parecían en algunos momentos confusos. En las sesiones de coordinación con especialistas externos de la academia y de la UPL, se discutía sobre el desarrollo de competencias, evaluación de competencias, aprendizaje por competencias.

Una fuente documental que aportó en gran medida a la definición conceptual sobre definición de la competencia lectura fueron los marcos teóricos de las evaluaciones PISA realizadas por la OECD desde 2000 al 2018.

El concepto de competencia que incorporé para la evaluación educativa fue desarrollado durante mis estudios en el PEL. Al igual que Forgas (2003), considero que “La competencia es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se manifiestan a través de un desempeño eficiente en la solución de problemas pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”. Familiarizarme con este concepto me ayudó a organizar y categorizar los ítems en los instrumentos utilizados para la evaluación de la competencia de lectura.

En julio del 2008, logramos definir los alcances de la evaluación y la noción de competencia, y había consenso sobre lo que se debía evaluar de la competencia de lectura para la admisión. Además, ya habíamos decidido el modelo psicométrico que íbamos a emplear para el diseño de la evaluación. También, nos asesoramos sobre la implementación de los procesos de evaluación que tendríamos que planificar.

Durante los siguientes meses, planificamos el proceso de evaluación, los pasos a seguir en la elaboración de los instrumentos, las acciones de difusión que se tendrían que dirigir para comunicar los cambios que se realizarían en la admisión a la UPL y ver cómo eran aceptados por la comunidad. En esta etapa, me encargué de elaborar los textos que informaban sobre los procedimientos de calificación, donde expliqué de manera sencilla el modelo de calificación a utilizar basándome en

las referencias consultadas (Documento: Informativo sobre el nuevo proceso de evaluación).

Es muy importante en los procesos de evaluación proporcionar a los postulantes información sobre los criterios de evaluación, los objetivos de la acción evaluadora, el tipo de instrumento que van a enfrentar y los criterios que se van a seguir para la calificación. Esta información la trabajé con la Sección Promoción que era parte de la Oficina de Admisión, como coordinador tuve que garantizar que la información referida a la evaluación estuviese correcta y fuera pertinente.

Para Nevo (1995), la planificación de la evaluación requiere cinco grandes actividades: traducir las cuestiones de la evaluación a términos operativos, elegir instrumentos de medida y procedimientos de recogida de datos, determinar el grupo de estudiantes que se va a evaluar, elegir procedimientos de análisis de datos y establecer el calendario de evaluaciones. Estas actividades las teníamos algunas ya definidas y otras en proceso, los estándares adaptados que seguíamos nos ayudaban y ordenaban.

Esta primera etapa fue muy retadora y nos preparó para los siguientes desafíos que debíamos enfrentar, pero no éramos conscientes del despliegue de esfuerzos que implicaba el proceso de construcción de los instrumentos.

Durante todas las etapas de realización de la EDS, me encontré en constante análisis y reflexión, coordinaba con mi jefe y pedíamos consejos de los asesores. Sin embargo, en cada una de las etapas requerimos de un tiempo de reflexión, a fin de establecer la mejor estrategia para la siguiente actividad o tarea a lo largo del proceso de planificación de una evaluación de esta magnitud y complejidad.

La planificación es parte de los procesos de formación y la evaluación al ser una parte esencial de los procesos formativos requiere de un proceso de planificación ordenado, este proceso es además importante como una evidencia de validez de la evaluación de la competencia lectura (Díaz et al. 2020).

A fines del 2008, ya habíamos definido el concepto de competencia, delimitado la evaluación y marcado los alcances de esta. No obstante, tenía algunas inquietudes respecto de los instrumentos, me preguntaba constantemente lo siguiente: ¿Cuáles serán los instrumentos más idóneos para este caso? En este punto, propuse algunas alternativas que tomaba de mi experiencia profesional en

otras instituciones educativas y de los manuales técnicos de los sistemas de evaluación de proyectos internacionales que había revisado, como *PISA Programme for international student assessment (PISA) PISA 2000 technical report: PISA 2000 technical report. oecd Publishing* (Ray et al., 2003).

Otra parte del proceso era la elaboración de un manual técnico del sistema de evaluación. Teniendo en consideración lo avanzando hasta este momento y los estándares revisados empecé a redactar este documento con el apoyo de la asistente de la sección (Documento: Manual técnico SE).

Instrumentos de evaluación

En el primer trimestre del 2009, se debía elaborar los instrumentos de evaluación. Dicho proceso involucraba muchos retos, habíamos cambiado de modelo y los alcances, y la definición del constructo de evaluación respondía a un enfoque diferente. Por ello, la dirección de la Oficina de Admisión nos exigía realizar un piloto antes de la primera evaluación bajo el nuevo sistema para validar aspectos importantes, como los siguientes:

El diseño impreso del instrumento de evaluación, ya que esta evaluación era muy diferente de la que se venía realizando y los textos para la evaluación de la competencia de lectura eran muchos más largos de los que se presentaban en evaluaciones previas.

Tiempo de la evaluación, al tener textos más largos estos tomarían más tiempo para ser leídos y analizados. En ese sentido, se necesitaba saber cómo estos cambios impactaban en el número de ítems que se podía enfrentar en el tiempo determinado.

Desde el punto de vista pedagógico, necesitaba realizar un correcto ajuste de los tiempos de evaluación, debido a que ofrecer menor tiempo del necesario llevaría a frustración en los evaluados. De igual forma, un tiempo demasiado holgado podría invalidar los resultados dando espacio a la copia (American Educational Research Association et al 2014, p.101).

Además de otros aspectos logísticos relacionados con la captura de respuestas, calificación y publicación de resultados de la calificación, debíamos pilotear los nuevos ítems.

A mediados del 2009, una vez culminados las convocatorias de admisión regulares, la preocupación que sentía era grande, esta preocupación era compartida con la jefa de la sección. Nos encontrábamos completamente agobiados, ya que necesitábamos implementar el banco de ítems para la evaluación piloto y las evaluaciones que se tendrían que efectuar para la admisión al 2010. En noviembre del 2009, se realizaría la primera evaluación oficial con el nuevo modelo, y debíamos tener ítems suficientes para las convocatorias de admisión a realizarse durante todo el 2010.

La elaboración de las tablas de especificaciones (Evidencia: Tabla de especificaciones Competencia de Lectura) se encargó a la especialista que elaboró la propuesta de evaluación de la competencia de lectura. Dichas tablas son de suma relevancia, ya que, como indica la American Educational Research Association et al. (1999), son evidencia de la validez del contenido de la evaluación. Para ello, tuvimos un fluido intercambio de comunicaciones con el asesor internacional utilizando el correo electrónico. En estos años, aún no eran populares las videoconferencias (Documento: Informe consultas asesor internacional 02). Otra tarea que emprendimos fue la elaboración de los manuales de construcción de ítems y las sesiones de capacitación de las que participaron los profesores que definieron las competencias a evaluar. En este caso, yo me encargué principalmente de las secciones relacionadas con las técnicas de construcción de ítems y de la explicación sobre cómo funcionaba el modelo psicométrico en que se basaba las mediciones a realizar (Documento: Manuales de construcción de ítems para Lectura y Redacción).

Mi formación en el PEL contribuyó a mejorar mis habilidades para la elaboración de manuales y el dictado de sesiones de capacitación. Enlazar el aspecto educativo de la evaluación con los modelos psicométrico de enfoque constructivista enriqueció mi capacidad de comunicar las bondades del sistema de medición que estaba detrás de la evaluación de la competencia de lectura.

En simultaneo a los procesos antes descritos, de agosto de 2008 a julio del 2010, realizamos varios talleres de construcción de ítems. El modelo de medición que habíamos decidido emplear se basaba en bancos de ítems y teníamos que implementarlos. En este punto, enfrentamos un gran reto, puesto que teníamos que

probar los ítems, necesitábamos pilotarlos para poder implementar el banco de ítems para la evaluación de la competencia de lectura. Este mismo procedimiento debíamos replicarlo para los bancos que se necesitaban para las otras evaluaciones de la admisión.

Un nuevo reto para mí: como responsable técnico, debía proponer una alternativa de solución para probar los nuevos ítems. Teníamos cerca de cuatrocientos ítems para pilotar y se necesitaba por lo menos doscientas respuestas por ítem para obtener indicadores confiables para la implementación del banco.

Entendía la importancia de elaborar un piloto de los ítems, esta actividad tiene varios frentes, uno relacionado con comunicar la tarea propuesta de manera adecuada, otro el de validar las alternativas de respuesta, y el principal desde el punto de vista educativo es el identificar si el ítem mide lo que se espera que mida. Este se logra a partir de los indicadores la dificultad identificada y de contrastarlo con otros ítems del piloto o del banco de ítems.

En una sesión de coordinación con el director y la jefa de la sección, surgió una grandísima idea: “Demos un servicio de evaluación gratuito a centros educativos amigos y otros que deseen participar”. En esos momentos, fue una alternativa brillante, fue tomada muy bien por los colegios y muchos se registraron para participar de los que se denominaron *Diagnóstico de Competencias para la Vida Universitaria* (Evidencia: Análisis piloto 2009).

Los diagnósticos realizados me ayudaron a diseñar los procesos para pilotar los ítems, y a validar tiempo por pregunta y los procesos de calificación. También contribuyeron a que otra sección de oficina pueda validar algunos procesos logísticos. Del 2008 a 2011, los diagnósticos funcionaron muy bien, pero la falta de incentivos suficientes para los estudiantes empezó a comprometer la evaluación. Ello generó que los dejemos de ofrecer gratuitamente (Documento: Modelo de prueba diagnóstico).

Antes de que se generalizará el sistema de evaluación para la admisión, realizamos los dos últimos diagnósticos en noviembre del 2009. Luego de cada uno, y con el apoyo de la asistente de la sección, efectuábamos lo que Arredondo y Botía (2002) denominan la *fase reflexivo-metaevaluativa*, a fin de revisar y mejorar nuestro

proceso de evaluación, ya que estaba en una etapa inicial y requería de una rápida maduración.

En esta etapa, alcanzamos un reto muy importante: implementamos el banco de ítems y obtuvimos mucha información sobre el proceso de evaluación que ayudó a obtener el número de ítems validados necesarios para continuar con la construcción de los instrumentos. Los bancos de ítems son parte esencial para comprender y entender cómo es que se define la competencia a partir de las tareas propuestas en los ítems (conocimiento y habilidades) como indica (Wright y Stone, 1999).

La construcción de los instrumentos se hizo siguiendo la tabla de especificaciones propuesta por la especialista. Teníamos que seleccionar los ítems que conformarían el instrumento. Estos ítems tenían que seguir ciertas reglas basadas en la taxonomía (reglas de clasificación presentadas en la tabla de especificaciones) e indicadores estadísticos requeridos por el modelo de evaluación. Como señala Aiken (2003), las tablas de especificaciones representan el conjunto de habilidades que debe de cubrir la prueba o instrumento.

Tenía que registrar los ítems en un sistema de gestión de ítems y pruebas, que se encontraba en una sala con puerta contraplacada de acceso restringido a la que llamamos *bóveda*. Sugerí una organización de los ítems en el sistema siguiendo una taxonomía acorde a la tabla de especificaciones, era parte de mis responsabilidades como coordinar administrar, gestionar y mantener el banco de ítems.

Con una mirada de educador aprendí a valorar los bancos de ítems. Son una colección de tareas ordenadas según su complejidad y categorizadas respondiendo a una taxonomía pedagógica, que, a partir de datos empíricos, muestra cómo se desarrolla el aprendizaje en los evaluados. Se puede ver como un mapa de desarrollo de la competencia, las habilidades que involucran las tareas como son adquiridas siguiendo un orden en diferentes momentos por los evaluados (Cupani et al. 2016).

Para los primeros instrumentos que elaboramos, yo realizaba una preselección de los ítems a incluir en el instrumento. Para esta selección, seguía los requerimientos de la tabla de especificaciones. Esta preselección era revisada en

una segunda instancia por la jefa de la sección y, finalmente, se realizaba una última revisión por el equipo de docentes especialistas que trabajan con el equipo de la Sección Evaluación (Evidencia: Estructura prueba 2009).

Los instrumentos eran diagramados por la asistente administrativa de la sección, éramos muy celosos con el acceso a los instrumentos y a la bóveda, solo se permitía el acceso a personal autorizado: los miembros del equipo, el directo de la Oficina de Admisión y, eventualmente, al profesor que se encargará de las revisiones del instrumento. Para la coordinación de estas actividades, seguí apoyándome en los estándares adaptados a partir de la propuesta de López (2006).

A mediados del 2009 nos reuníamos para elaborar la carátula con indicaciones claras sobre cómo proceder al desarrollo de la evaluación de la competencia de lectura. Yo tenía responsabilidad en las indicaciones que se incorporaban para la resolución del instrumento. La carátula incluía algunas características del instrumento, que estaba conformada por un conjunto de textos seguidos por ítems de opción múltiple de cuatro alternativas, se informaba sobre el tiempo que tenían para el desarrollo e indicaciones sobre reglas de conducta (Documento: Carátula de los instrumentos de evaluación).

Aunque pareciera una tarea rutinaria, el diseño de la carátula era un desafío, tenía que presentar indicaciones claras sobre cómo actuar durante la evaluación y además información logística. Este requerimiento me llevaba a coordinar con el equipo logístico para que tenga la información necesaria, de tal forma que sea fácil la organización y embalaje de los instrumentos, ya que al tratarse de evaluaciones masivas que podían llegar en ese entonces hasta 4000 postulantes, se necesitaba una organización impecable.

Fue una etapa de muchas preocupaciones y tensiones al interior del equipo, las experimenté muy de cerca y en varias oportunidades nos llevó a discusiones entre colaboradores. Éramos un equipo pequeño que veía que cada vez tenía más tareas que realizar. Lo reconfortante es que las estábamos cumpliendo y fue bastante valioso el apoyo y la confianza de la dirección de la oficina. Los proyectos educativos necesitan de decisión política y, por suerte, había un compromiso de sacar adelante este proyecto por parte de las autoridades de la UPL.

Calificación e interpretación de resultados

En setiembre del 2009, se realizó el primer piloto. Este se centró en probar y validar los procedimientos logísticos y el plan de calificación, llegamos a realizar una evaluación de 1771 postulante (Documento: Reporte de resultados de simulacro 2009).

Había ganado en experiencia y en confianza, los miembros del equipo también. Me detuve a disfrutar este pequeño logro el que brindó información importante. Empezábamos un nuevo año llenó de desafío, teníamos 11 meses por delante hasta la primera evaluación de la competencia de lectura con el nuevo modelo. En este momento, se encargó un estudio externo sobre la percepción de los participantes del piloto de la evaluación (Documento: Informe percepción de cambios en admisión).

Los procedimientos de calificación los venía utilizando desde la realización de los diagnósticos y funcionaban de acuerdo con lo planeado, los había validado en los diagnósticos que realizamos. Yo realizaba análisis estadísticos con este modelo de medición desde hace varios años y dominaba la técnica, me sentía seguro y conocía el *software* estadístico que se utilizaba para el análisis el Winsteps (Linacre, 2020).

Desde inicios del 2009 empezamos un trabajo con la dirección de informática de la UPL para la implementación del sistema de calificación para la evaluación de las diferentes competencias que se evaluarían durante la admisión, debido a que todo el proceso de calificación y publicación de resultados tenía que ser parte de los sistemas informáticos institucionales de la UPL.

Tuve que participar de muchas sesiones con la dirección de informática, de estas sesiones participó también el equipo y pedíamos sugerencias al asesor estadístico por correo electrónico. El fruto de estas sesiones fue un plan de implementación del sistema de calificación que se desarrolló durante el primer semestre del 2009 (Documento: Módulo de calificación DI).

En diferentes procesos de calificación que participe tuve que defender la validez pedagógica de ítems cuyos indicadores no necesariamente cumplían ciertos criterios psicométricos. El interpretar y entender el indicador psicométrico en un contexto formativo reforzaba el valor pedagógico de la tarea propuesta, a partir de

un ítem, en los instrumentos elaborados para la evaluación de la competencia (American Educational Research Association et al 2014, p.132).

Como he relatado, eran grandes cambios que se realizaba por primera vez y mi aprendizaje en la construcción del nuevo proceso junto con mis avances en el PEL me llevaban a entender la magnitud de la evaluación educativa de sistema.

Durante el 2009, repetimos varios de los procesos ya presentados en los párrafos previos:

Nuevamente se realizaron talleres de construcción con todas las correcciones y mejoras que aprendidas del proceso previo. Mejoré los manuales, así como mi guion de capacitación

Volvimos a realizar los diagnósticos que sirvieron para enriquecer el banco de ítems. Ello nos permitió tener los ítems necesarios en el banco para poder llevar a cabo las evaluaciones del 2010, durante un año se realizaban 4 convocatorias masivas a procesos de admisión que requerían de evaluación, por lo que necesitábamos implementar cuatro instrumentos por cada una de las evaluaciones.

En setiembre y octubre 2009, realizamos el diseño de los instrumentos para la evaluación de noviembre de este mismo año y dejamos diseñada el instrumento que sería aplicado en febrero del 2010. En esta oportunidad, la selección de los ítems la realicé con el apoyo de la jefa de la sección. Asimismo, como parte de nuestros estándares, se convocó a un especialista para que revisara que el instrumento respondiera a los requerimientos de la tabla de especificaciones.

Previamente en mayo del 2009, se anunció que en noviembre de ese mismo año se aplicaría el nuevo modelo de evaluaciones (Documento: Acta de consejo universitario del a UPL - 13 mayo 2009). Fue un momento de alegría, pero a la vez también de tensión y ansiedad porque dentro de algunos meses se realizaría la evaluación definitiva.

El siguiente paso era determinar cómo se iban a presentar y reportar los resultados, ya que es responsabilidad de los calificadores ofrecer una interpretación adecuada a los evaluados (American Educational Research Association et al., 2014 p.133).

Reportes de resultados

Habíamos cambiado a un modelo de evaluación criterial; por ello, necesitábamos leer de una nueva manera las calificaciones. En ese sentido, tenía que proponer e implementar nuevos procedimientos de valoración de las calificaciones y de interpretar los resultados. Yo conocía las técnicas del método de Angoff y de Bookmark para determinar estándares de desempeño en evaluaciones estandarizadas (Cizek y Bunch, 2007), los había utilizado en mi actividad profesional y propuse específicamente el de Bookmark para determinar el corte de aprobación (Evidencia: Construcción de niveles 2010).

El proceso de determinación de niveles se realizó con ayuda de un grupo de profesores especialistas de los primeros ciclos de la UPL, estuve encargado de la realización de esta actividad. Durante varias sesiones, estuve reunido con los profesores explicando la metodología y mostrando el trabajo que se debía realizar para determinar los puntos de aprobación e iniciar con la primera propuesta de niveles de desempeño.

Luego de desarrollada esta actividad, procedí a realizar los análisis correspondientes y generar el documento resultado de los procedimientos de análisis, este fue revisado tanto por la jefa de la sección como los profesores encargados. De esta forma, se tuvo el primer documento donde se presentaban los niveles de desempeño para la competencia de lectura y para las otras competencias que se evaluaron durante la admisión (Documento: Bookmark - Ítems lectura).

Determinar los niveles de desempeño fue el primer paso a la definición de los reportes de resultados. Trabajé con reportes a diferentes niveles, para postulantes y admitidos, además de presentar propuestas de mejora para los informes de desempeño que llegarían a las autoridades. Se necesitaba con celeridad el destinado a los postulantes.

Se realizaron evaluaciones en noviembre del 2009 y en febrero del 2010 (Evidencia: Reporte de resultados postulantes 2009), se había instaurado el nuevo modelo de evaluaciones para la admisión con éxito. Pero quedaba un último reto: elaborar el reporte de resultados para las unidades académicas y autoridades.

Realicé las secciones del informe que se me encargó trabajar. Todavía estaban relacionadas con la parte más descriptiva de los resultados y se

presentaban indicadores estadísticos de las evaluaciones. Mis estudios del PEL me permitían ser más crítico con la redacción y formulación del reporte y orientar mis apreciaciones con mucho mayor fundamento pedagógico, ya que mi entendimiento de las teorías de aprendizaje me lo permitían.

Fue el primer reporte de resultados que elaboramos (Documento: Informe admitidos), valgan verdades hubiese querido que fuese mejor, todavía teníamos muchas características arrastradas de tantos años de realizar la evaluación normativa en nuestra práctica para reportar, la que con el tiempo fue mejorando.

Devolver la información obtenida de la evaluación, de tal forma que pueda ser entendida por los diferentes agentes del proceso educativo, es uno de los puntos más importantes del proceso de evaluación, ya que es la que acciona los procesos formativos que se darán a partir de esta, como afirma Arredondo et al. (2010), la evaluación adquiere un carácter eminentemente formativo antes que otra consideración. Además, añade que la información constante que aporta permite al educador saber si sus actuaciones docentes has resultado eficaces, y de no ser el caso le brinda la oportunidad de realizar los ajustes necesarios en su práctica.

La pauta seguida para la implementación de sistema de evaluación se encuentra en los estándares, seguir los estándares fue la guía que ayudó a lograr nuestros objetivos durante todo el proceso de implementación del sistema de evaluación (López, 2006).

La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y también del aprendizaje y tiene un rol preponderante en estos, ya que adquiere un rol dinamizador y articulador del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la medida que constituye otro proceso subyacente que forma parte de estos (Arredondo et al., 2010).

El vivir esta experiencia fue muy enriquecedora para mi formación como profesional, los estudios del PEL fortalecieron mucho mi entendimiento de la evaluación, la que llegué a comprender en una mayor dimensión. El sistema de evaluaciones para la admisión sigue desarrollando y mejorando en la UPL. Sigo siendo parte de los cambios en los procesos de evaluación para la admisión, ahora como jefe de sección en el centro encargado de las mediciones y evaluaciones educativas dentro de la UPL.

2.3 Propuesta de mejora del propio Perfil Profesional

La experiencia docente significativa presentada es una de las más importantes de mi vida profesional. Cuando la realicé, ya llevaba varios años trabajando en educación, específicamente en evaluación educativa entendiendo la evaluación en su función sumativa a partir de un análisis normativo de los resultados obtenidos por los estudiantes y de la elaboración de informes únicamente de corte descriptivo. La experiencia docente significativa me ayudó a comprender en su total dimensión los procesos de evaluación y a entender la evaluación como parte de un ciclo en los procesos de enseñanza.

La evaluación tiene que informar a los actores educativos (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia, gestores de políticas entre otros) según sus necesidades y de una manera que sea de utilidad para estos. Esta es la forma en que la evaluación impacta en la mejora del proceso educativo. Si la información que recibe el evaluado no es producto de un diagnóstico adecuado de los resultados obtenidos por el estudiante, el proceso de evaluación no cumplirá su objetivo formativo. En muchos sistemas de evaluación, solo se realizan evaluaciones normativas de corte descriptivo, y no llegan a ser contrastados con una referencia cualitativa con respecto al logro. Un ejemplo de este tipo de referencia cualitativa son los estándares de desempeño propuestos en los planes curriculares de la educación básica.

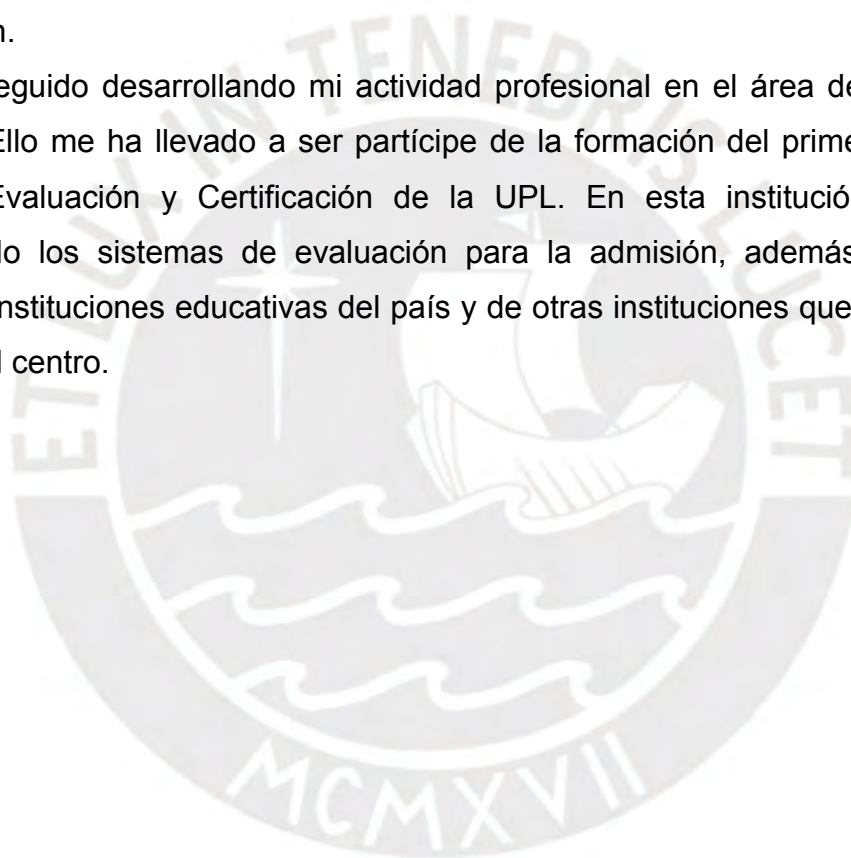
La experiencia docente me enfrentó a varios desafíos durante su implementación, entre los que destaco la capacitación como un proceso de mejora continua, parte de esta mejora es el desarrollo de mis estudios en la Facultad de Educación de la PUCP (FAE). Otro desafío fue entender la evaluación normativa y la criterial desde un punto de vista empírico, las diferencias de diseño y procedimentales que tienen para su implementación y las posibilidades y ventajas que ofrecen para los procesos educativos.

Por otro lado, llegué a comprender el desarrollo técnico de los modelos estadísticos aplicados a la evaluación educativa, cómo estos modelos ayudan a entender los procesos educativos y cómo se puede modelar el aprendizaje a partir de los bancos de ítems. Entendí, además, el lugar que ocupan los bancos de ítems

en esta metodología de evaluación y cómo es que enriquecen el proceso formativo de la evaluación.

Profesionalmente, he seguido laborando en proyectos de evaluación educativa, la experiencia docente significativa me ha permitido ser mucho más crítico en el desarrollo y la implementación de los procesos de evaluación en los que sigo participando. Además, he continuado fortaleciendo mi formación tanto en el aspecto teórico como técnico, estamos en un mundo de rápidos cambios y constante evolución que obliga a estar en constante desarrollo como profesional de la educación.

He seguido desarrollando mi actividad profesional en el área de evaluación educativa. Ello me ha llevado a ser partícipe de la formación del primer Centro de Medición, Evaluación y Certificación de la UPL. En esta institución, se sigue desarrollando los sistemas de evaluación para la admisión, además de brindar servicios a instituciones educativas del país y de otras instituciones que soliciten los servicios del centro.



Parte 3: CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación

La formación recibida en la FAE estuvo basada en el Plan de Estudios del 2008 para la especialidad de Educación para el Desarrollo. Este plan estaba programado para ser desarrollado en un año. Dos semestres de cuatro cursos cada uno. El plan especial de licenciatura buscaba formar profesionales de otros campos para que ejerzan la labor educativa brindándoles una formación científica, humanista, tecnológica y ética.

Uno de los objetivos fundamentales del plan se enfocaba en fortalecer el rigor científico y tecnológico de la formación pedagógica de los participantes, ya que profesionalmente muchos de nosotros ejercemos la docencia o actividades cercanas a la docencia, en mi caso particular en la educación superior y tecnológica.

El ser estudiante de la FAE me llevó a desarrollar las competencias profesionales, relacionadas con la docencia y el trabajo en torno a proyectos educativos, mi actividad profesional está directamente ligada a la educación desde los inicios de esta en el año 1996. Los aprendizajes obtenidos en el PEL me llevaron a comprender los aspectos teóricos detrás de mi actividad profesional y mejorar mis habilidades técnicas a partir del conocimiento adquirido y las competencias desarrolladas.

Los cursos del Plan de Estudios del PEL desarrollaron mi capacidad de reflexión sobre mi práctica profesional, los criterios y metodologías que guiaban mis decisiones y mi acción en la práctica cotidiana de mis labores. Además, pude desarrollar el aspecto tecnológico de mi formación inicial como ingeniero vinculándolo con el de educador, a fin de trabajar y diseñar proyectos de formación a distancia.

Ser profesional en la educación es un compromiso con la formación continua y el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, puesto que somos parte de un mundo y de una sociedad en constante cambio que nos exige mejoras en el desarrollo como formadores para responder a estos requerimientos. Los estudiantes

de hace diez años no son los mismos que los de ahora, piensan distinto y viven otras experiencias. En ese sentido, como educadores debemos estar pendientes del aspecto humano que conllevan los últimos drásticos cambios sociales sin descuidar los aspectos tecnológicos que los han acompañado.

Los años que participé del PEL, además de la formación teórica, académica y tecnológica, logré desarrollar más competencias personales, como el trabajo en equipo, la comunicación verbal, escrita e interpersonal, las que me ayudaron a desarrollar de la mejor manera las clases que tuve que dirigir y proyectos de formación que tuve que diseñar. El trabajo con mis compañeros mejoró mis competencias como formador porque pude comunicar mis puntos de vista, mis reflexiones y mis inquietudes de una manera mucho más clara. Ello favoreció mi relación profesional con los equipos en mi entorno laboral, sobre todo por el manejo de los fundamentos teóricos de la educación.

Considero que selección de cursos del PEL es adecuada para una formación en educación y pedagogía. Los cursos del PEL que directamente impactaron en mi desarrollo profesional fueron los presentados en la propuesta formativa 2014, denominados *Bases para el aprendizaje*. Los cursos de esta área formativa me ayudaron a comprender y entender la evaluación en una dimensión integral y a asociarla con el desarrollo cognitivo y socioafectivo del evaluado. También, me ayudaron a comprender el contexto socioeducativo en el que se desarrolla.

Mi trabajo profesional en evaluación educativa se vio enriquecido sustantivamente con los cursos de “Teoría de la educación”, “Psicología del aprendizaje” y “Evaluación educativa”. Entender el proceso epistemológico detrás de la educación me ayudó a comprender, desde el punto de vista de la docencia, los proyectos de evaluación en los que participe. Las teorías de aprendizaje, como el conductismo y el constructivismo, me ayudaron a entender modelos y prácticas que se realizaban en diferentes sistemas de evaluación.

Los cursos de “Planificación educativa y curricular”, “Didáctica general” y “Didáctica para procesos educativos no escolares” orientaron el desarrollo de mi actividad profesional en la educación a distancia. Ello sumado a mis conocimientos de tecnología me permitió ejercer la docencia en cursos orientados a la utilización de tecnologías en la educación durante tres años en programas de posgrado.

Además, me llevaron a participar en la Asociación Chamilo² como director de Investigación desde el 2012 hasta el 2016.

El curso de “Ética profesional y cultura de paz” me dio la oportunidad de reflexionar sobre aspectos que muchas veces son descuidados, a fin de volverlos a considerar en mi práctica profesional haciéndolos evidentes en el quehacer educativo. Importantes conceptos, como lo son ciudadanía, igualdad, democracia, deben estar siempre presentes en nuestra labor como educadores para aportar en la construcción de una sociedad mucho más humana y solidaria.

Con relación a las competencias de egreso presentadas en el plan de estudios, realizaré el análisis de cada una de ellas con una reflexión crítica:

“Incorpora a su práctica teorías educativas y corrientes psicológicas para desarrollar procesos de enseñanza–aprendizaje, adecuados a las necesidades de los educandos”. El conocimiento y aplicación de las teorías de aprendizaje es fundamental en el desarrollo pedagógico que he realizado, ya que me ayudó en la formulación de los planes de formación que diseñe y me orientó para considerar los contextos socioeducativo en los que se realizaban los procesos de enseñanza y de aprendizaje. He desarrollado una capacidad de adaptación y flexibilidad a diversos escenarios, respondiendo de esta manera a las metodologías de las instituciones o espacios educativos en los que me ha tocado desempeñar mi labor profesional.

“Vincula los soportes epistemológicos y axiológicos de la educación y las necesidades del contexto para lograr procesos de enseñanza aprendizaje”. Soy crítico en mi práctica profesional, he aprendido a reflexionar sobre la misma y a buscar la mejora constate de esta. Ello me ha permitido identificar mis fortalezas y oportunidades de mejora para potenciarlas o superarlas, a fin de seguir creciendo profesional y así afianzarme como educador. Esta búsqueda de mejora constante y construcción de conocimiento resalta el liderazgo pedagógico y democrático en mi práctica docente.

2 Chamilo LMS es un *software* libre orientado a la gestión de aprendizajes diseñado para la educación. Iniciado en el Perú en el 2010 con una comunidad de usuarios cercana a los 30 millones.

“Desarrolla procesos curriculares y de gestión que facilitan el aprendizaje y responden a las demandas socioeducativas y culturales del estudiante de manera creativa e innovadora”. He participado de procesos de gestión de aprendizajes y en el desarrollo de planes curriculares como parte de actividad profesional. En ellos, evidenció el desarrollo de esta competencia. Por ejemplo, participé en la elaboración e implementación de los cursos de Edumática (informática para la docencia), de los que también fui docente, en un programa de posgrado de una universidad privada.

“Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje sustentados en el conocimiento disciplinar y didáctico para ejercer su acción educativa de manera creativa, propiciando un aprendizaje permanente y de calidad”. Realizo una práctica reflexiva de mi labor como educador, a fin de tomar decisiones acertadas que enriquezcan los procesos de formación en los que participo. Además, he sido parte del desarrollo de nuevas propuestas tecnológicas que buscan impulsar, dinamizar y facilitar el desarrollo de los aprendizajes. Dicha práctica se ha visto fortalecida con mi formación técnica en ingeniería.

“Ejerce su labor profesional con un alto sentido ético, científico y humanista para colaborar con la mejora educativa desde su ámbito de intervención”. Al afrontar un reto profesional, actúo y me desempeño en el marco de los principios democráticos, de participación, igualdad y tolerancia. En mi trabajo, he buscado siempre generar un clima adecuado que impulse el desarrollo de ideas y conceptos dentro del respeto de los valores que se exige. Valoro el trabajo en equipo, especialmente los interdisciplinarios, ya que miradas distintas pero complementarias sobre un mismo tema, se complementan para la solución de problemáticas y se puede abordar la multidimensionalidad de los procesos formativos.

“Adquiere y aplica habilidades para el aprendizaje permanente y la investigación educativa que impulsen el desarrollo de una educación de calidad”. He fortalecido mis habilidades investigadoras. He ampliado el ámbito de desarrollo de está al conciliar mi formación técnica previa. He logrado relacionar la teoría con la práctica mejorando mi análisis y reflexión sobre los procesos educativos que llevan a la

mejora de mi labor educadora. El desarrollo de esta competencia me ayudó a utilizar fuentes confiables para sustentar, discutir y mejorar mi comunicación llevándola a un nivel más académico.

El PEL ha marcado un antes y un después en mi desarrollo profesional, ya que me permitió conciliar mi formación científico-tecnológica de ingeniero con la formación humanista del educador. Este avance en mi formación me llevó a fortalecer mi campo profesional en la evaluación educativa, que es el ámbito en el que despliego la mayor parte de mi actividad profesional. También, me desempeño en el uso de la tecnología y su aplicación en la educación, sin haber dejado la labor de docente en aula.

3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa (de la Facultad de Educación)

En el 2014 el Programa Especial de Licenciatura se hacía en dos años de forma semipresencial con sesiones mensuales. En el 2009 en que participe el programa duraba un año y se tenían sesiones quincenales.

Los cursos que llevé en la FAE se daban por las noches (de 6 a 10 p. m.) en modalidad semipresencial cada dos semanas. Como ya se señaló, el programa se organizaba en dos semestres, con cuatro cursos por semestre. En aquellos años (2009 y 2010), en el programa no existía el soporte tecnológico con el que hoy se cuenta. Por ello, las clases eran expositivas en la mayoría de los casos. En estas, se revisaba y analizaba el material que se debía leer previo a las sesiones presenciales, el cual solía ser abundante. En algunas de las sesiones, se hacían debates en grupos y, en otras, se realizaban ejercicios prácticos.

El plan de estudios del PEL 2014 incide en la formación humanista, científico, tecnológica y ética orientándola al desarrollo en el contexto laboral y que lleva a ser parte de la construcción de una cultura democrática y de paz.

Las áreas de formación planteadas orientan la implementación del perfil del egresado, proponen y organizan los cursos en cada una de ellas con una adecuada y precisa fundamentación. Sin embargo, algunas de ellas pueden ser fortalecidas. La duración del programa debido al grado de especialización que debe de alcanzar un profesional de la educación hace necesario extenderlo para profundizar en aspectos que presentaré en los párrafos siguientes.

En el área del Base para el Aprendizaje, se presentan cuatro cursos: “Ética y Liderazgo”, “Teoría y tendencias de la educación”, “Planificación y gestión de la educación” y “Psicología y Educación”. En esta primera área, considero necesario el desarrollo de un curso sobre las tecnologías que ofrece la universidad para la realización de los estudios, técnicas y prácticas en el uso de herramientas de soporte informático a la investigación, ya que serán parte del día a día de la formación en la FAE de los estudiantes.

Se debe de considerar en el desarrollo de la formación el momento actual, sobre todo el impacto de la tecnología en la sociedad. En el plan de estudios propuesto en el 2014, no se evidencia el tratamiento que se realiza o cómo se integra esta realidad en los cursos del plan de estudios.

Los estudiantes en este momento tienen diferentes fuentes de aprendizaje autónomo: redes sociales, como pueden ser Instagram, Twitter y especialmente YouTube. Esta red es un centro de contenido y de aprendizaje inimaginable que los estudiantes utilizan para formarse, refuerzan su estudio a partir de material audiovisual que los puede ayudar o complicar su proceso de aprendizaje. El modo en que están aprendiendo ha cambiado por la cantidad de estímulos que encuentra fuera de las aulas, esta realidad aún no se evidencia en los planes de estudio.

Otro punto para destacar sobre la formación en los primeros semestres es que el estudiante de la FAE debería desarrollar habilidades para buscar información en la red, como validar contenidos técnicos, tener estrategias de selección y valoración de fuentes, entre otras. La Internet es un gran espacio donde se encuentra mucho conocimiento, pero a la vez también mucho material sesgado o inútil que llevan a confusión sobre los temas desarrollados durante la formación de los estudiantes.

Un ejemplo de esto es que no se logra conocer y emplear los recursos que se ofrecen a través del Sistema de Bibliotecas de la PUCP en la dimensión y posibilidades que estos ofrecen. La misma FAE debería proporcionar un directorio o catálogo de repositorios o revistas electrónicas que se puede consultar o que están disponibles para profundizar en el trabajo de las clases. Además de herramientas de necesaria utilización como puede ser un gestor de fuentes, por ejemplo, Mendeley o Zotero.

El conocer y manejar recursos para la investigación será de suma utilidad durante la realización de cursos como, por ejemplo, “Investigación y práctica educativa”, sin dejar de ser herramientas que apoyan el desarrollo profesional integral que desea ofrecer la FAE.

Siguiendo el plan de estudios 2014, en el área de formación Planificación Educativa y curricular se propone la implementación de cursos relacionados con la investigación y práctica educativa, la planificación curricular, la didáctica General y la evaluación del aprendizaje. En este apartado, me concentraré en la evaluación educativa, ya que es el tema principal desarrollado en el presente TSP.

La evaluación educativa que se desarrolla en los cursos de la Facultad está centrada a la evaluación de aula, al proceso de aprendizaje del estudiante y cómo se desarrolla este. La evaluación es parte del proceso de aprendizaje y debería integrarse a lo largo de la formación. Por otro lado, existen diferentes niveles de evaluación en el contexto de una institución educativa. Por ejemplo: la evaluación que se realiza de los estudiantes, la evaluación que se realiza de la implementación curricular, la evaluación del plan institucional. La evaluación de todos estos actores y aspectos debe de armonizar para fortalecer el logro de aprendizajes de los estudiantes, a fin de que las instituciones educativas alcancen las metas que presentan en sus programas de formación.

Mi experiencia de casi dos décadas de trabajo en la evaluación educativa en el ámbito de sistema educativo me ha mostrado las diferencias en el desarrollo de las competencias entre estudiantes que en el papel han completado satisfactoriamente la educación básica. Las instituciones educativas tienen la certeza de que han cumplido los objetivos de su plan institucional. Sin embargo, ello no se refleja en el desempeño de sus estudiantes en evaluaciones estandarizadas. Los estudiantes son admitidos con deficiencias académicas las que se evidencia en los primeros ciclos de la formación superior universitaria o superior técnica.

Es necesario que los educadores formen parte del proceso de evaluación del sistema y que ellos propongan las mejoras que necesita el sistema educativo porque son los que conocen, desarrollan y diseñan procesos de formación. En estos espacios donde se deciden políticas locales, regionales o gubernamental, debería tener una mayor y determinante presencia los profesionales de la formación.

La evaluación debe cumplir su función sumativa, diagnóstica y formativa. Sumativa por el hecho de necesitar un indicador que ayude a realizar el seguimiento cuantitativo o cualitativo de los avances, diagnóstico para mostrar el estado y realidad del momento educativo, y formativo porque es necesario implementar acciones que retroalimenten directamente al proceso de aprendizaje, si esto no se cumple la evaluación se vuelve incompleta e intrascendente.

Son varios años en que el país ejecuta los censos escolares, esta información ha debido transformarse en políticas educativas, a diferente nivel. Por la magnitud de esta evaluación, es posible atender e identificar deficiencias a nivel regional distrital o de las mismas instituciones educativas y alimentar los planes de acción.

La evaluación educativa debería desarrollarse por la importancia y la extensión de su aplicación en el proceso educativo en dos cursos, siempre integrarla en los cursos que son parte de los procesos de aprendizaje y adicionalmente considerar la evaluación de aula y la evaluación en el ámbito del sistema educativo como parte del plan de estudios.

En el último semestre del plan de estudios, se desarrolla el área de formación Desarrollo profesional y realidad educativa. Se desarrollan tres cursos “Investigación y práctica educativa 2”, “Didáctica de la especialidad” y “Recursos para el Aprendizaje”.

Como se mencionó en párrafos previos, las tecnologías que ahora tenemos especialmente por la masificación de la Internet, hace algunos años, no eran cercanas a la mayoría de los estudiantes ni de los profesores y solo algunas instituciones educativas los tenían para acceso de su comunidad estudiantil. Los bajos costos de los equipo y servicios de la Internet han llevado a que esta ya no sea un obstáculo en la mayoría de los casos, lo que hace necesario el manejo de tecnologías y las mejores estrategias en su utilización para lograr los objetivos académicos y de aprendizaje.

En los programas de formación de la FAE, ya se incluye la creación de contenidos, en esta misma línea también debería desarrollarse habilidades de comunicación en los estudiantes. Se tiene cursos de redacción académica, un curso de comunicación oral, como presentarse ante la cámara para un proceso de

formación, como comunicar a través de videos, practicar la oratoria en el ámbito del aula y para procesos de formación en línea, además de ofrecer formación sobre el manejo y creación de material audio visual (sonido, iluminación, grabación en video, entre otros) los que podrían ser parte del cursos de recursos para el aprendizaje o por la importancia en el contexto actual, podría convertirse en un curso de un semestre completo.

Otro punto importante que ha traído la tecnología es la gran generación de información por parte de los servicios educativos que se apoyan en esta. Las instituciones educativas utilizan sistemas de gestión de aprendizajes, la emergencia sanitaria del 2019 y 2020 ha llevado a que en su mayoría los adopten. Estos sistemas ofrecen información detallada sobre las actividades de los estudiantes y de los docentes.

Se pueden obtener datos de toda la actividad que los estudiantes realizan en las plataformas educativas, datos de participación en debates en un foro, participación en una actividad en equipo, tiempo que se mantuvieron revisando los videos de clase o tiempo en leer un material en plataforma. Los docentes tienen información detallada en qué momento detiene o abandona un video, cuanto demoran en cada una de las tareas que se proponen en una actividad de evaluación, el tiempo que suelen dedicarle al estudio y como organizan su estudio con el soporte de las plataformas educativas.

Toda esta información puede incorporarse como parte de los procesos de evaluación que se realiza y para ello se necesita capacitarse en el análisis y manejo de estos tipos de datos, aprender a modelarlos, entenderlos y sacarles el máximo provecho en busca de optimizar los procesos de aprendizaje. Esta abundancia de información es reciente y debería ya formar parte de la discusión para que la estadística aplicada sea parte de las mejoras a proponer en los planes de estudio de la facultad.

La estadística aplicada a la educación es un curso necesario, ya que se produce gran cantidad de información en los procesos de aprendizaje, las plataformas tecnológicas son ahora más cercanas y nos ayudan a producir esta abundancia de datos. Los sistemas de evaluación a nivel nacional o a nivel regional utilizan modelos estadísticos que debería ser comprendidos por los educadores ya

que ellos deben de ser parte de los equipos que toman decisiones de política educativa a nivel local, regional y del país.

Estos tiempos son de cambios abruptos y de rápidas demandas sociales, la educación siendo un pilar en el desarrollo de una sociedad debe a través de sus instituciones de formación profundizar la investigación y adecuación de sus planes de estudio para desarrollar estas nuevas competencias en sus educadores que, finalmente, son indispensables para orientar el desarrollo de los futuros líderes de nuestro país.



Conclusiones

A partir de lo expuesto en el Trabajo de Suficiencia Profesional se formulan las siguientes conclusiones:

1. Uno de los grandes aportes de la transformación del sistema de evaluaciones para la admisión es la implementación de la evaluación criterial, desplazando a la evaluación puramente normativa, porque facilita las funciones sumativa, diagnóstica y formativa, necesarias para los procesos de evaluación en la admisión a la educación superior.
2. El desarrollo e implementación de un sistema de medición educativa para la admisión es proceso complejo, necesita ser planificado, validado y probado. Involucra la participación de la comunidad universitaria y es de largo aliento y de mejora progresiva y continua.
3. La evaluación de la competencia lectura desde los años en que se realizó esta experiencia docente significativa ha sufrido el impacto del cambio tecnológico vertiginoso en los últimos 20 años, lo que lleva a reconsiderar las definiciones que se tenían y adaptarlas a las nuevas fuentes digitales.
4. La evaluación educativa para la admisión debe cumplir un rol formativo, no solo sumativo. Si las evidencias levantadas sobre el desempeño de los evaluados no llegan a ellos para que tomen acciones necesarias para mejorar sus aprendizajes, no se habrá cumplido el proceso pedagógico.
5. La evaluación de sistema es una herramienta muy importante para poder entender cómo es que se dan los aprendizajes en la educación básica con relación a la exigencia universitaria. Los sistemas de admisión masivos deberían contribuir con devolver la información que logran obtener en sus procesos de evaluación educativa a las instituciones de educación básica como parte de la responsabilidad social universitaria.
6. El PEL ha resultado crucial en mi desempeño profesional, desarrollando en mí la visión de un educador crítico y reflexivo sobre su práctica, con un alto sentido ético, científico y humanista, comprometido con

la investigación con el objetivo del desarrollo de una educación de calidad que se traduzca en cultura democrática y de paz.



Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11.ª ed.). Prentice Hall Hispanoamericana.
- Asociación Americana de Investigación Educativa, Asociación Americana de Psicología, Consejo Nacional de Medición Educativa y Comité Conjunto sobre Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas (EE.UU.) (2014). *Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas*. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/spanish_standards_pdf.pdf
- Arredondo, S. C., y Botía, A. B. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación.
- Arredondo, S. C., Diago, J. C., y Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Bond, T. G., y Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* [Aplicando el modelo de Rasch: Fundamentos de medición en las ciencias humanas]. Routledge, Taylor and Francis Group. Tercera edición.
- Beaton, A. E., y Johnson, E. G. (1992). Overview of the scaling methodology used in the national assessment [Descripción general de la metodología de escalamiento utilizada en la evaluación nacional]. *Journal of Educational Measurement*, 29(2).
- Burga León, A. A. (2019). Aplicaciones de la tecnología a la evaluación psicométrica. *Propósitos y Representaciones*.
- Cáceres Monteza, X., Loyola Ochoa, J. C., y Villegas Regalado, F. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*.
- Cizek, G. J., y Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: a guide to establishing and evaluating performance standards on tests* [Establecimiento de estándares: Una guía para establecer y evaluar estándares de desempeño en las pruebas]. Publicaciones Sage.

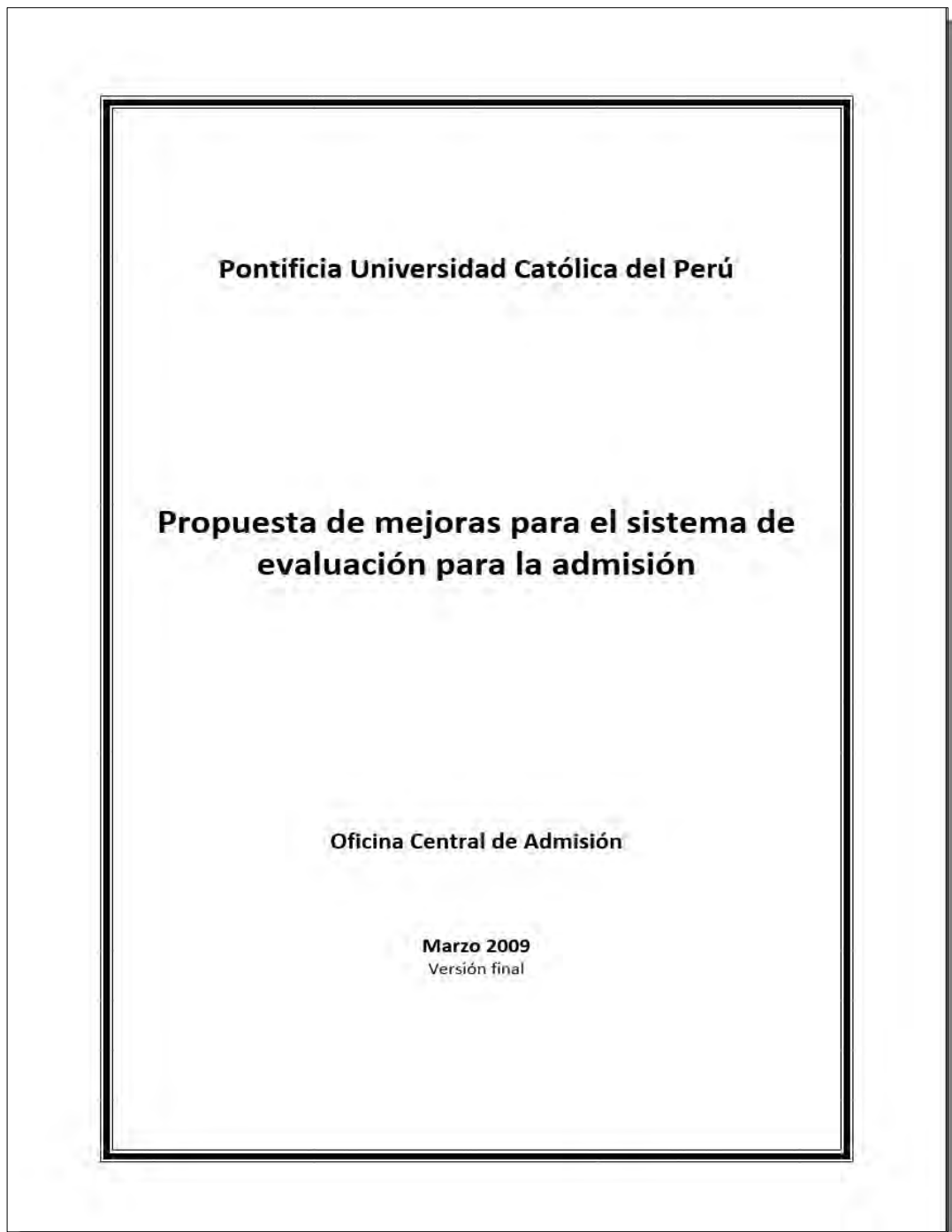
- Cupani, M., Ghio, F. B., Leal, M. F., Giraudo, G. M., Castro Zamparella, T., Piumatti, G., ... y Barrionuevo, L. (2016). *Desarrollo de un banco de ítems para medir conocimiento en estudiantes universitarios*. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18.
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory* [Teoría y práctica de la teoría de respuesta al ítem]. The Guilford Press.
- Díaz, C. C., Reyes, M. P., & Bustamante, K. G. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Espinosa, G., y Torreblanca, A. (2004). *¿Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática?: Resultados de la Evaluación Nacional 2001 - Informe descriptivo*.
- Forgas, J. (2003). Modelo para la Formación Profesional, en la Educación Técnica y Profesional, sobre la base de Competencias Profesionales, en la Rama Mecánica. *Santiago de Cuba: Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas*.
- Linacre, J. M. (2020) Software de Análisis de Rasch y Medición de Rasch para personas e ítems. Opción múltiple (MCQ), Escala graduales (RSM), Créditos parciales (PCM), version 5.2.1. <https://www.winsteps.com/index.htm>
- López, A. T. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Manrique, A. H. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(4), 39-48.
- Martínez González, A., Sánchez Mendiola, M., y Pascual Vigil, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*.
- Michel, R. y Pollard, S. (2020). An Overview of Higher Education Admissions Processes. *Higher Education Admission Practices: An International Perspective* [Una visión general de los procesos de admisión a la educación superior. Prácticas de admisión a la educación superior: una perspectiva internacional], 5.

- MINEDU. (2003). Diseño curricular nacional de educación básica regular: proceso de articulación. Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2000). ¿Cómo y para qué evaluamos en CRECER? *Revista CRECER*, 1(1), 4-6.
- Montané, A., Becerra, H., Cruz, G., Gildemeister, R., Pacheco Valenzuela, T., Tapia, J., Vergaray, Á. (2004). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: resultados de la Evaluación Nacional 2011. Cuarto Grado de Secundaria*. Ministerio de Educación. Unidad de Medición de Calidad.
- NAEP. (2019). *Reading Framework for the 2019. National Assessment of Educational Progress*. [Marco de lectura para el 2019. Evaluación Nacional del Progreso Educativo] (EE.UU.) <https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/reading/2019-reading-framework.pdf>
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement* [Evaluación desde la escuela: Un diálogo para la mejora escolar]. Pergamon.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). PISA 2015 draft frameworks. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>
- Piscoya Hermoza, L. (2005). *Calidad de las Pruebas de Admisión en la Universidad Peruana*. Asamblea Nacional de Rectores ANR.
- Popham, W. J. (1980). *Educational Measurement for the Improvement of Instruction* [Medición Educativa para el Mejoramiento de la Instrucción]. The Phi Delta Kappan, 61(8). <http://www.jstor.org/stable/20385591>
- PUCP (Ed.). (2016). *Sistema de Admisión a la PUCP* (Primera edición digital). www.pucp.edu.pe/admision/publicaciones/2016-sistema-admision-pucp.pdf
- Quintanilla, P. y Valle A. (2017). *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales. El Desarrollo De Las Competencias Básicas En Los Estudios Generales*. Pontificia Universidad Católica del Perú - Estudios Generales Letras.

- Rasch, G. (1993). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests* [Modelos probabilísticos para algunas pruebas de inteligencia y de logro]. MESA Press. Universidad de Chicago.
- Ray, A. y Margaret, W. (2003). *PISA Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) PISA 2000 Technical Report* [PISA 2020 Reporte Técnico]. Publicaciones OECD.
- Sanz, T. (2005). *Experiencias de la Pontificia Universidad Católica del Perú en la administración de pruebas de admisión*. Pontificia Universidad Católica del Perú – Oficina Central de Admisión.
- Tavera, E. (2008). *Propuesta para evaluar la competencia comunicativa de los postulantes a la PUCP*. Pontificia Universidad Católica del Perú – Oficina Central de Admisión.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1992). *Medición criterial vs. Normativa*. Universidad de Salamanca.
- UMC (2017). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/marco-de-evaluacion-de-la-competencia-lectora-de-pisa-2018/>
- Wright, B. D., y Stone, M. H. (1998). *Diseño de mejores pruebas utilizando la técnica de Rasch*. Ceneval.
- Wright, B., y Stone, M. (1999). *Measurement Essentials* [Principios Básicos de Medición], 2.^a edición. Wide Range. Inc.

Anexo A. Listado de evidencias

1. Propuesta de mejoras para el sistema de evaluación para la admisión.
Documento de 46 páginas.



2. Cuestionario Estándares de Calidad – OCA. Documento de 20 páginas.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION PARA DIAGNÓSTICO DE CALIDAD DE PRUEBAS OBJETIVAS	Formato C Fecha: 2 de junio de 2008
--	--

Nombre de la prueba	Sistema de admisión
Institución	Pontificia Universidad Católica del Perú.

CARÁTULA - INDICE

SECCION	Elemento	Entregar	Realizado	Elemento	Entregar	Realizado	Elemento	Entregar	Realizado
0. Responsables del cuestionario	0.1 Responsables		1	0.2 Aval		1			
1. Organos responsables	1.1 Organigrama		1	1.2 Consejo General		1	1.3 Comités específicos		1
2. Manual técnico y planeación	2.1 Manual técnico	1		2.2 Perfil del sustentante		1	2.3 Instrumentos por perfil		1
	2.4 Tablas de especificaciones		1	2.5 Planeación		1	2.6 Adecuaciones		1
	2.7 Garantía contra sesgos	1		2.8 Procesos de revisión		1			
3. Validez asociada con la prueba	3.1 Evidencias de validez	1		3.2 Validez de contenido		1	3.3 Validez de criterio (1)		1
	3.4 Validez de criterio (2)	1		3.5 Validez de constructo (1)		1	3.6 Validez de constructo (2)	1	
4. Reactivos y objetividad	4.1 Manual de diseño de ítems		1	4.2 Tipos de ítems		1	4.3 Validación de los ítems		1
	4.4 Piloteo de ítems o de pruebas		1	4.5 Calibración de los ítems		1	4.6 Descripción del banco	1	
	4.7 Políticas de uso	1		4.8 Difusión y muestra		1			
5. Confiabilidad relativa a la prueba	5.1 Confiabilidad y error de medida		1	5.2 Tamaño de variables		1	5.3 Depuración de ítems		1
	5.4 Muestra para confiabilidad	1		5.5 Confiabilidad de dictamen	1		5.6 Resultados de confiabilidad	1	
	5.7 Análisis de sesgo (1)	1		5.8 Análisis de sesgo (2)	1				
6. Construcción de las pruebas	6.1 Generación de pruebas		1	6.2 Versiones o formas		1	6.3 Vigencia de las versiones		1
	6.4 Equivalencia entre versiones		1	6.5 Valores de diseño		1			
7. Interpretación de resultados	7.1 Calificación		1	7.2 Escala de puntajes		1	7.3 Puntos de corte	1	
	7.4 Calificación por norma		1	7.5 Calificación por criterio		1	7.6 Combinac. de instrumentos	1	
8. Materiales de la prueba	8.1 Materiales de apoyo		1	8.2 Seguridad/confidencialidad	1				
9. Proceso de aplicación y logística	9.1 Registro e inscripción		1	9.2 Instalaciones		1	9.3 Protocolos de aplicación		1
	9.4 Codificación y lectura		1	9.5 Excepciones/actos fraudulentos		1	9.6 Revisiones		1
10. Presentación de resultados y uso	10.1 Reportes y uso		1	10.2 Análisis de resultados		1	10.3 Tiempo de entrega (1)		1
	10.4 Tiempo de entrega (2)		1	10.5 Usuarios de la prueba		1	10.6 Publicación de resultados		1
	10.7 Vigencia		1	10.8 Área de investigación	1		10.9 Resultados estadísticos		1
	10.10 Capacitación a usuarios	1							
11. Promoción y contratación	11.1 Promoción	N/A		11.2 Capacitación en uso	N/A		11.3 Forma de contratación	N/A	

3. Propuesta para evaluar la competencia comunicativa de los postulantes.
Documento de 10 páginas.

**Propuesta para evaluar la competencia comunicativa
de los postulantes a la PUCP
(documento de trabajo)**

1. Fundamentos teóricos

Todo estudiante que inicia una carrera universitaria leerá y redactará textos, pues la educación superior supone el empleo intensivo y continuo estas actividades. Por esta razón, todo ingresante necesita, por un lado, un nivel de entrada que asegure que cuenta con la capacidad de procesar críticamente diversos tipos de información; y, por otro lado, necesita contar con una adecuada capacidad de transmitir sus ideas con solidez, claridad, organización, corrección y juicio crítico. Es por estos motivos que, en la admisión a la PUCP, es necesario evaluar si estas dos condiciones están presentes, de modo que el futuro estudiante de la PUCP pueda desenvolverse con éxito en su vida académica.

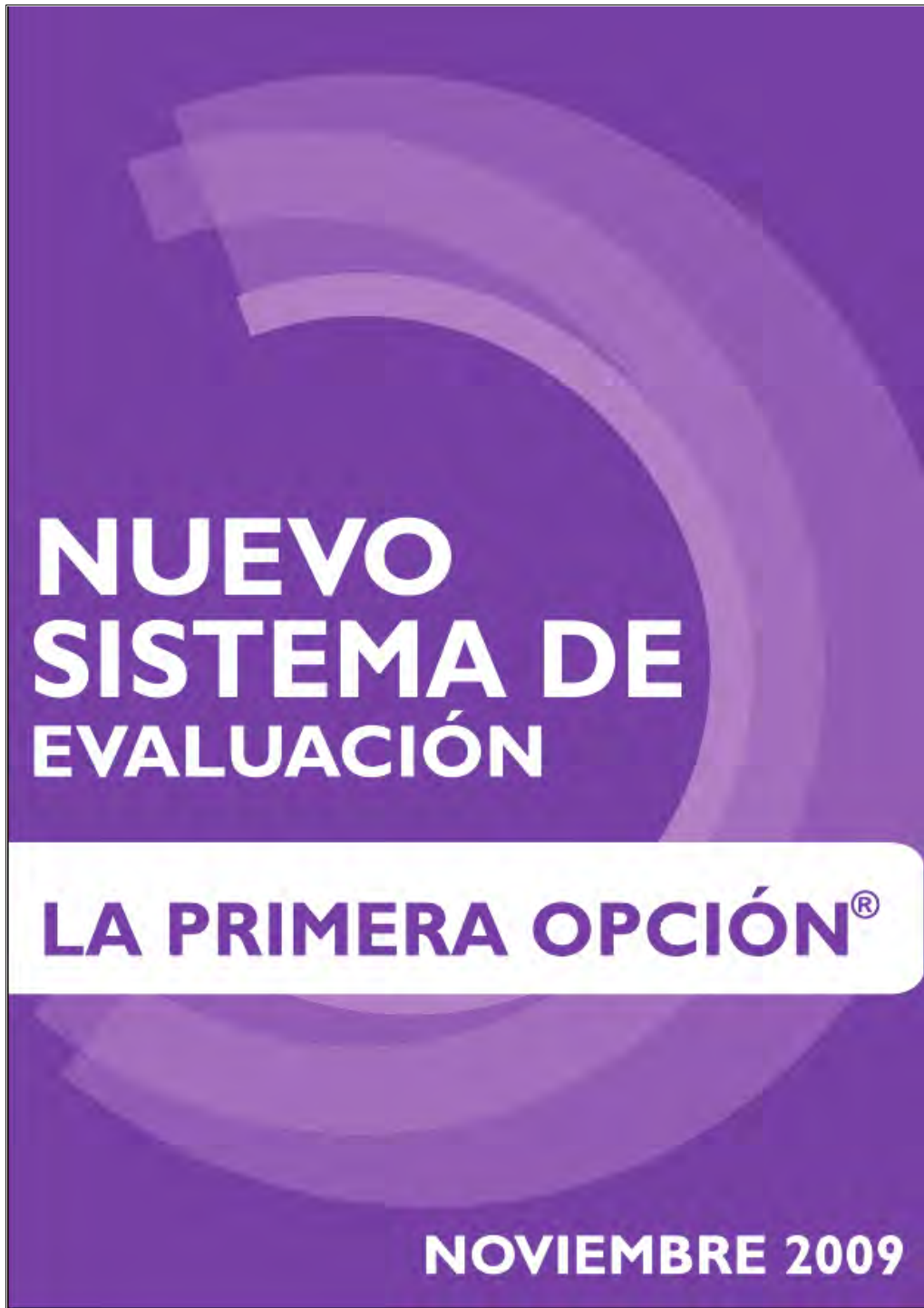
Para llegar a la propuesta de este documento, se ha consultado, por un lado, a especialistas y a profesores encargados de dictar los cursos de Introducción a la Comunicación Escrita, Redacción y Comunicación, Taller de Escritura e Interpretación de Textos, Argumentación y otros cursos más del área de Letras en la PUCP, los mismos que han presentado su evaluación diagnóstica acerca de las habilidades de entrada en comprensión de lectura y en redacción de los ingresantes a la PUCP de los últimos años. Por otro lado, se han consultado varios estudios realizados por OCDE-Pisa, especialmente, OCDE-Pisa (2006) *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*, y se han revisado varios documentos y las propuestas para evaluar la redacción que utiliza la Organización del Bachillerato Internacional (IB).

Es así que, en la Oficina Central de Admisión, se cree necesario que, para determinar si el postulante cuenta con las condiciones necesarias para estudiar una carrera universitaria, se debe evaluar la *competencia comunicativa*. Entendemos la *competencia comunicativa* como la capacidad de comprender y producir textos diversos¹ atendiendo al contexto o situación comunicativa en los que están inmersos.

La evaluación de la competencia comunicativa, entonces, comprenderá, a su vez, dos competencias específicas: la comprensión de lectura y la redacción de textos, como se visualiza a continuación:

¹ Entendemos "texto" en un sentido amplio del término, pues este concepto incluye información de diverso tipo (narraciones, exposiciones, argumentaciones, tablas, cuadros, gráficos, etc.).

4. Informativo sobre el nuevo proceso de evaluación. Documento de 24 páginas.



5. Manual técnico SE. Documento de 14 páginas.

1. Parte Objetiva

- Número de alternativas

Los exámenes de admisión, tradicionalmente, se han realizado mediante la aplicación de pruebas objetivas conformadas por preguntas de opción múltiple. Las cuales, siguiendo especificaciones puntuales en el diseño, eran utilizadas para realizar la evaluación de las áreas de interés.

Las preguntas, que formaban estas pruebas, tenían cinco alternativas de respuesta porque pretendían reducir la probabilidad de adivinar del postulante. Sin embargo, luego de una investigación realizada por Torreblanca (2008)³, en una muestra parecida a los postulantes a la Universidad, y la revisión de varias investigaciones se llegó a la conclusión que tener un mayor número de alternativas no necesariamente mejora el desempeño de la prueba.

En este sentido, se entiende que no todas las alternativas son atractivas al examinado, por lo que un grupo de ellas, suelen ser siempre, mejores probables respuestas; además, que el número de alternativas se comprueba que el número de alternativas no tendría efectos significativos sobre la confiabilidad y validez de la prueba, si es que éstas estaban alrededor de las cuatro opciones.

Por lo que en las pruebas de admisión, vigentes en este proyecto, se comenzó a usar preguntas objetivas que tuvieran 4 alternativas (incluyendo la respuesta correcta).

- Niveles de aprobación

Para obtener los puntos de aprobación o bookmarks, se contó con la asesoría de expertos por cada competencia. Se les pidió que en un grupo de preguntas ordenadas según su grado de dificultad⁴ marcaran el mínimo indispensable que un admitido debería de tener para poder iniciar sus estudios en la Universidad. Además, se les proporcionó, como dato adicional, el porcentaje de examinados⁵ que habían contestado correctamente las preguntas.

En este sentido, se notó que si bien para las competencias de Lectura y Redacción el nivel de aprobación, para ambas versiones, era la misma; en el caso, de Matemática se requería que los admitidos a Ciencias, Arquitectura y Urbanismo, tuvieran un nivel de aprobación mayor, dado que, por las características de las disciplinas, necesitan un nivel de exigencia mayor en esta competencia.

3. Parte desarrollada

Para la validación de la escala, se utilizó....

Asimismo, en relación a la extensión, tipo y temas de las lecturas, publicada para la redacción, se realizó una encuesta a más de dos mil potenciales postulantes que habían sido sometidos al

³ Para mayor información de la investigación, se puede revisar Torreblanca, Alberto. (2008) Estudio de distractores

⁴ Determinada por el piloto. Además cada pregunta tenía el porcentaje de la muestra que había podido responderla de manera acertada.

⁵ En una prueba piloto

6. Tabla Especificaciones - Lectura y Redacción

OFICINA
CENTRAL
DE ADMISIÓN
SECCIÓN PRUEBAS



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Lectura

NIVELES TAXONÓMICOS

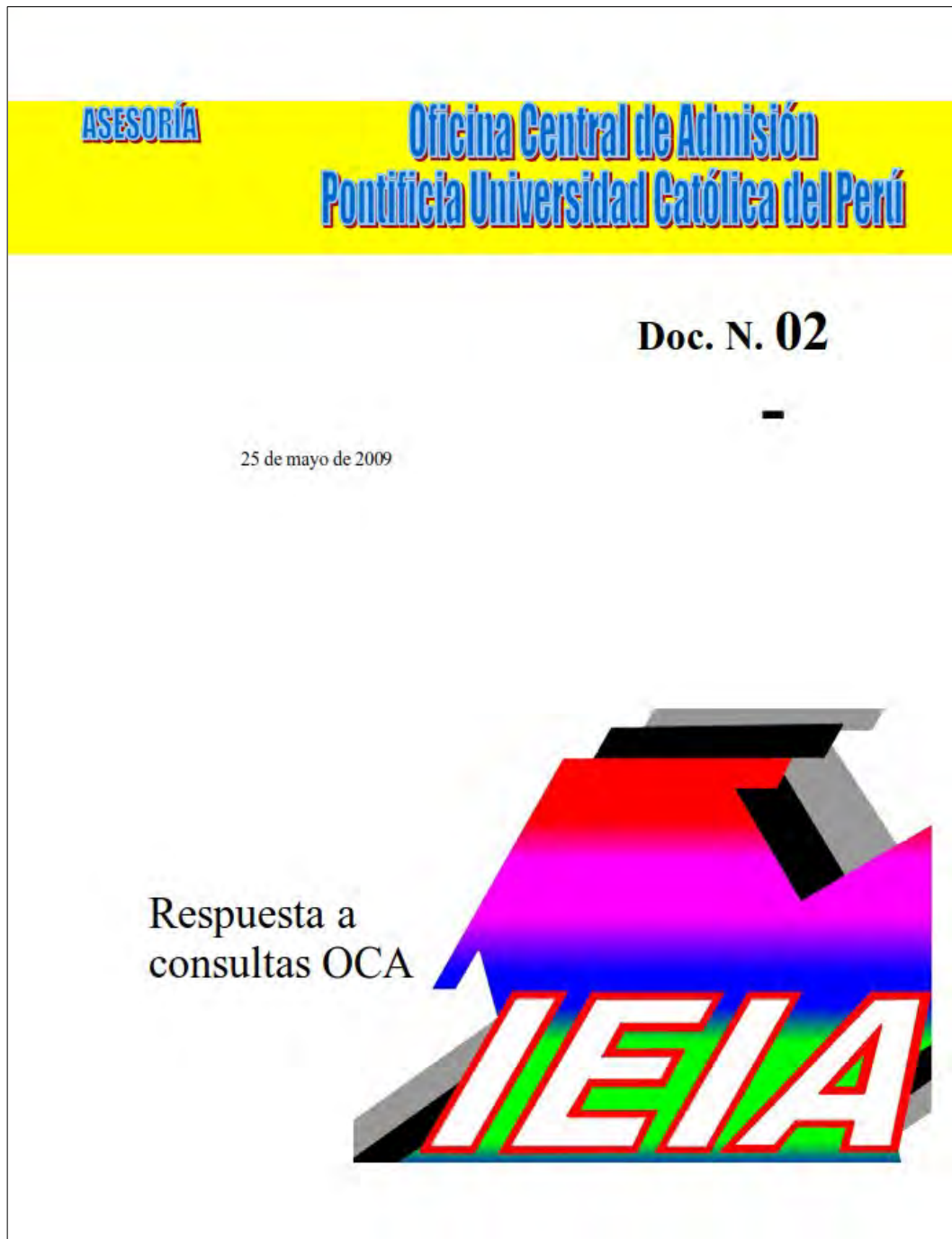
Nivel	Descripción
I. Lectura comprensiva	Extrae información explícita de los textos.
II. Lectura interpretativa	Analiza y deduce información explícita o implícita de los textos.
III. Lectura crítica	Evalúa información explícita o implícita de los textos.

HABILIDADES EVALUADAS POR NIVEL

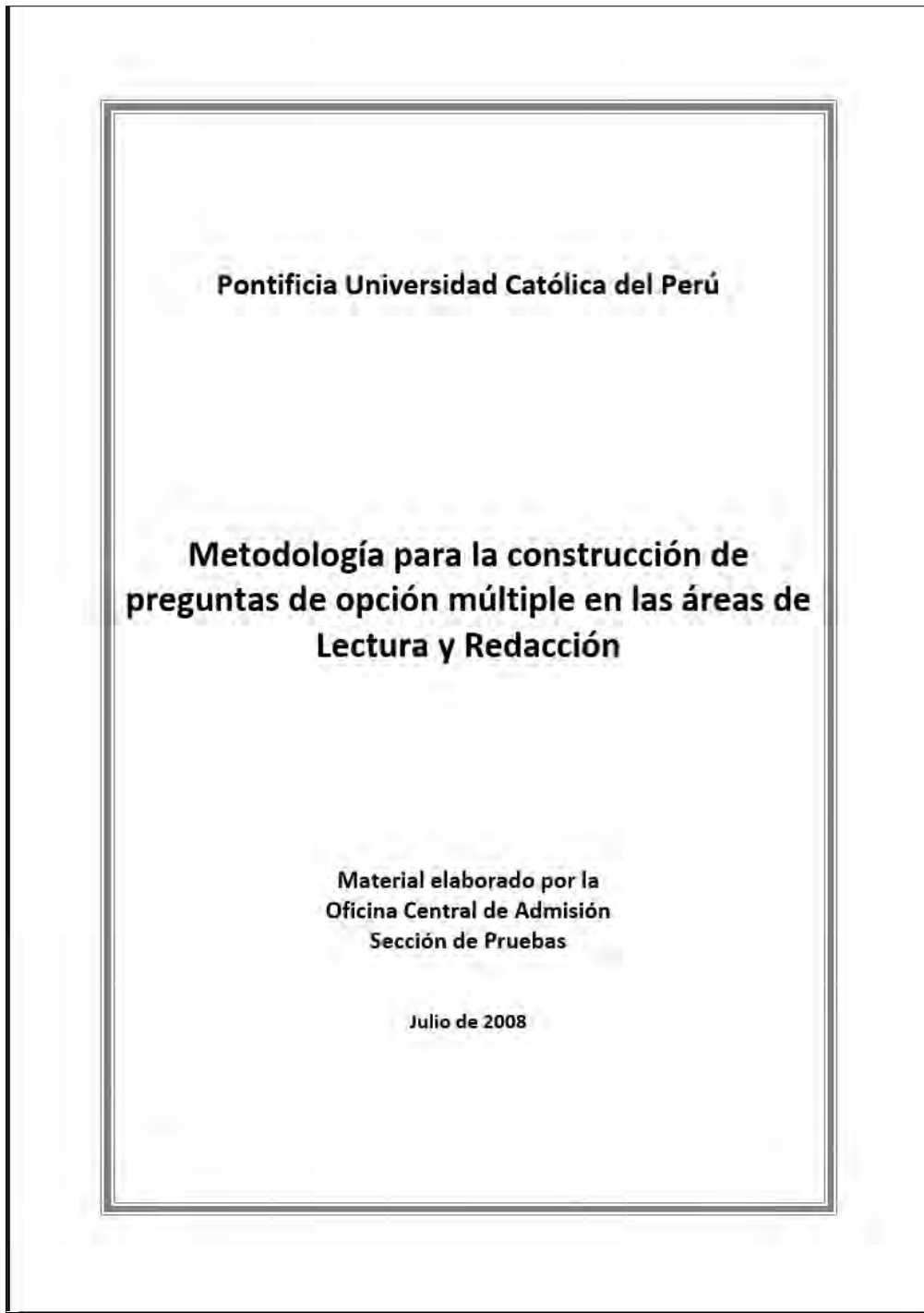
Nivel	Habilidad
I. Lectura comprensiva	1.1 Identifica información específica contenida explícitamente en textos.
	1.2 Reconoce ideas que han sido expresadas de modo diferente de cómo fueron creadas: uso de la paráfrasis.
	1.3 Identifica la jerarquía de ideas del texto.
	1.4 Reconoce el sentido central del texto.
II. Lectura interpretativa	2.1 Infiere el significado de conceptos o palabras por el uso de que ellos se hacen en un contexto determinado.
	2.2 Identifica la intención comunicativa del autor del texto.
	2.3 Reconoce casos particulares a partir de generalizaciones propuestas (deducción).
	2.4 Extrae conclusiones o generalizaciones a partir de casos particulares (inducción).
	2.5 Transfiere los contenidos o conceptos procesados en el texto a una situación nueva.
III. Lectura crítica	3.1 Realiza juicios acerca de la pertinencia, adecuación, justificación o forma de expresión de las ideas contenidas en un texto.

Competencia	Nivel/ Tema	Nº de preguntas
Lectura (36 preguntas)	Lectura comprensiva	12
	Lectura interpretativa	12
	Lectura crítica	12
Redacción (36 preguntas)	Ortografía y puntuación	12
	Vocabulario y construcción oracional	12
		12
Matemática (48 preguntas)	Número y operaciones	12
	Álgebra	12
	Geometría y medida	12
	Estadística y probabilidad	12

7. Informe de consultas asesor internacional 02. Documento de 9 páginas.



8. Manual construcción de ítems para Lectura y Redacción. Documento de 9 páginas.



9. Análisis piloto 2009 (Base de datos de MS Access)

ADVERTENCIA DE SEGURIDAD Se deshabilitó parte del contenido activo. Haga clic para obtener más detalles. [Habilitar contenido](#)

Unique ID	MEDIDA	Error	COUNT	INMSQ	OUTMSQ	PTME	PROP	Haga clic para agregar
1	-1.9076	0.123	315	1.01	1.03	0.34	0.594	
2	-0.0506	0.138	330	1	1.04	0.29	0.227	
3	1.1944	0.203	330	1	0.9	0.22	0.085	
4	-0.1846	0.135	332	0.99	0.99	0.31	0.241	
5	-0.7256	0.122	334	0.93	0.87	0.42	0.341	
6	-1.3176	0.128	284	1.01	1.01	0.36	0.461	
7	-0.5836	0.128	323	1.02	1.05	0.28	0.294	
8	1.3634	0.237	284	0.96	0.72	0.26	0.07	
9	-1.5786	0.118	330	0.98	0.97	0.37	0.533	
10	-0.0456	0.143	331	1.01	1.03	0.25	0.199	
11	0.8094	0.19	298	1.07	1.27	0.14	0.111	
12	-0.4016	0.141	284	1.03	1.04	0.3	0.278	
13	1.0724	0.21	311	1.02	1.07	0.16	0.084	
14	-0.5606	0.127	318	1.05	1.12	0.25	0.324	
15	-2.8336	0.139	295	0.98	0.93	0.37	0.729	
16	0.6354	0.168	318	0.99	0.86	0.28	0.138	
17	0.0234	0.151	298	0.95	0.88	0.35	0.205	
18	-0.2756	0.133	318	0.99	0.95	0.33	0.27	
19	-0.4626	0.129	318	0.9	0.85	0.45	0.305	
20	0.4964	0.174	330	1.04	1.05	0.18	0.121	
21	1.9454	0.299	298	0.97	0.63	0.22	0.04	
22	-0.0366	0.143	315	0.95	0.84	0.37	0.219	
23	-0.2566	0.133	332	1	1.04	0.31	0.253	
24	-1.5326	0.125	298	0.96	0.96	0.42	0.503	
25	-0.4786	0.127	334	1.02	1.09	0.28	0.293	
26	-0.5546	0.131	330	1.03	1.05	0.27	0.267	
27	0.3464	0.155	338	0.92	0.86	0.36	0.157	

Registro: 1 de 1045 Sin filtro Buscar

10. Modelo de prueba de diagnóstico. Instrumento de 20 páginas.

V09



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ**

**DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS
PARA LA VIDA UNIVERSITARIA**

Nombre:

Colegio:

En la **Universidad Católica** te invitamos a descubrir tus capacidades. Esta prueba te permitirá conocer tu nivel en tres competencias muy importantes para iniciar tus estudios universitarios:

1. Matemática	Se refiere a tu capacidad para utilizar la Matemática como herramienta para resolver problemas académicos y de la vida cotidiana.
2. Lectura	Tiene que ver con tu habilidad para comprender y analizar textos formales de distintos tipos.
3. Comunicación escrita	Está relacionada con tu vocabulario, así como con el uso correcto de las normas ortográficas y gramaticales del español escrito.

Para que puedas conocerte más en estos aspectos, podrás descargar un reporte personal con tus resultados. Esperamos que esta información te sea de utilidad para tener un desempeño exitoso en la Universidad.

Instrucciones:

- Esta prueba tiene dos partes. Tienes **50 minutos** para resolver cada parte. No debes pasar de una parte a otra hasta que lo indique el controlador.
- Para poder ofrecerte **resultados reales sobre tus capacidades**, es importante que trates de responder todas las preguntas de la prueba. Aunque no hay puntaje negativo, es mejor que dejes en blanco las respuestas que no sabes, en lugar de adivinar.
- Terminada la evaluación, debes entregar el cuadernillo de preguntas y la hoja de respuestas.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL
 Producido y editado por la Oficina Central de Admisión
 Lima - Perú

1

11. Estructura prueba 2009 (Hoja de cálculo de MS Excel)

Autoguardado 11 Estructura prueba 2009 - Modo de compatibilidad - Excel Alberto Torreblanca

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda Busca Compartir Comentarios

Portapapeles Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición Ideas


C146 SIM09025

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
	PRUEBA	PREGUNTA	PREGUNTAOC	COMPETENCIA	DESCRIPCION	TEM	DESCRIPCION_1	CATEGORIAPR EGUNTA	VALOR	MEDICIONOC	ERF
122	Versión Letras	1	SIM09001	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	490	438	
123	Versión Letras	2	SIM09002	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	490	635	
124	Versión Letras	3	SIM09003	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	490	602	
125	Versión Letras	4	SIM09004	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	482	498	
126	Versión Letras	5	SIM09005	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	483	403	
127	Versión Letras	6	SIM09006	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	483	613	
128	Versión Letras	7	SIM09007	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	483	527	
129	Versión Letras	8	SIM09008	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	81	324	
130	Versión Letras	9	SIM09009	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	321	451	
131	Versión Letras	10	SIM09010	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	321	429	
132	Versión Letras	11	SIM09011	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	58	632	
133	Versión Letras	12	SIM09012	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	58	432	
134	Versión Letras	13	SIM09013	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	58	309	
135	Versión Letras	14	SIM09014	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	490	465	
136	Versión Letras	15	SIM09015	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	490	588	
137	Versión Letras	16	SIM09016	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	443	428	
138	Versión Letras	17	SIM09017	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	443	429	
139	Versión Letras	18	SIM09018	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	377	376	
140	Versión Letras	19	SIM09019	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	377	516	
141	Versión Letras	20	SIM09020	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	377	325	
142	Versión Letras	21	SIM09021	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	285	337	
143	Versión Letras	22	SIM09022	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	67	767	
144	Versión Letras	23	SIM09023	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	285	456	
145	Versión Letras	24	SIM09024	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	285	631	
146	Versión Letras	25	SIM09025	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Piloto	371	454	
147	Versión Letras	26	SIM09026	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	371	439	
148	Versión Letras	27	SIM09027	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	285	526	
149	Versión Letras	28	SIM09028	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	285	285	
150	Versión Letras	29	SIM09029	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	375	325	
151	Versión Letras	30	SIM09030	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	339	557	
152	Versión Letras	31	SIM09031	013	LECTURA	003	Lectura crítica	Piloto	339	587	
153	Versión Letras	32	SIM09032	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Piloto	55	279	
154	Versión Letras	33	SIM09033	013	LECTURA	001	Lectura comprensiva	Nueva			
155	Versión Letras	34	SIM09034	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Nueva			
156	Versión Letras	35	SIM09035	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Nueva			
157	Versión Letras	36	SIM09036	013	LECTURA	002	Lectura interpretativa	Nueva			
158	Versión Letras	37	SIM09037	014	REDACCIÓN OBJETIVA	006	Contenido y organización lógica de ideas	Piloto	468	481	
159	Versión Letras	38	SIM09038	014	REDACCIÓN OBJETIVA	005	Vocabulario y construcción oracional	Piloto	464	432	
160	Versión Letras	39	SIM09039	014	REDACCIÓN OBJETIVA	006	Contenido y organización lógica de ideas	Piloto	372	358	
161	Versión Letras	40	SIM09040	014	REDACCIÓN OBJETIVA	004	Ortografía y puntuación	Piloto	109	404	
162	Versión Letras	41	SIM09041	014	REDACCIÓN OBJETIVA	004	Ortografía y puntuación	Piloto	160	476	
162	Versión Letras	42	SIM09042	014	REDACCIÓN OBJETIVA	005	Vocabulario y construcción	Piloto	464	294	

Hoja1 Sheet 1 Hoja2

Modo Filtrar 100%

12. Carátula de los instrumentos de evaluación

OFICINA CENTRAL DE ADMISION		PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
-----------------------------------	--	---

**LA PRIMERA OPCIÓN
ADMISIÓN 2010-1**

PARTE OBJETIVA

Sección	Competencia	Tiempo
1	Redacción	1 hora, 40 minutos
	Lectura	
2	Matemática	1 hora, 20 minutos

Indicaciones:

- Identificación.** Verifique que sus datos estén correctamente impresos en este cuadernillo y en la hoja de respuestas.
- Tiempo.** Responda las preguntas de cada sección dentro del tiempo asignado para ello. No puede pasar de una sección a otra sin la indicación del profesor. Asegúrese de pasar sus marcas con anticipación, ya que no habrá tiempo adicional al finalizar la prueba.
- Respuestas.** Marque la alternativa que considere correcta en la hoja de respuestas, llenando con cuidado el espacio correspondiente.
- Calificación.** Recibirá un punto por cada respuesta correcta. Por cada tres respuestas equivocadas o dobles (es decir, más de una marca en la misma pregunta), se le restará un punto. Las respuestas en blanco no recibirán puntaje.
- Advertencia.** Está terminantemente prohibido sustraer o copiar –total o parcialmente– este cuadernillo. Cualquier incumplimiento de las indicaciones o falta de probidad puede ser causal de anulación de la prueba.

Producido y editado por
Oficina Central de Admisión PUCP
Lima – Perú

VERSIÓN L

13. Reporte Admisión de resultados de simulacro 2009

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
OFICINA CENTRAL DE ADMISIÓN

Fecha : 25/01/2022
20:07
Página : 1 de 7

SIMULACRO 2009

RESULTADOS DE ADMISIÓN - ARQUITECTURA Y URBANISMO - ORDINARIO

Orden	Mérito	Código	Alumno	Apellidos y nombres	Puntaje Lectura	Puntaje Redacción	Puntaje Matemática	Puntaje BED	Puntaje total	Estado candidato	Aula	Sede
1	1	F0234627		MORENO BOURQUEMONT RIVERA CLARA	533.21	644.216	533.969		561.3	ADMITIDO	B304	LIMA
2	2	F0235475			590.51	585.016	377.469		482.6	ADMITIDO	B304	LIMA
3	3	F0233878			505.71	479.616	446.069		469.4	ADMITIDO	B305	LIMA
4	4	F0233959			547.11	493.416	401.169		460.7	ADMITIDO	B304	LIMA
5	5	F0235558			561.21	507.516	365.069		449.7	ADMITIDO	B301	LIMA
6	6	F0235988			505.71	552.016	365.069		447.0	ADMITIDO	B305	LIMA
7	7	F0236137			419.81	521.816	401.169		436.0	ADMITIDO	B303	LIMA
8	8	F0239368			519.41	439.016	389.469		434.3	ADMITIDO	B301	LIMA
9	9	F0237848			464.01	536.616	365.069		432.7	ADMITIDO	B302	LIMA
10	10	F0234557			435.01	425.516	423.969		427.1	ADMITIDO	B301	LIMA
11	11	F0236221			449.71	479.616	377.469		421.1	ADMITIDO	B303	LIMA
12	12	F0242471			419.81	439.016	412.669		421.0	ADMITIDO	B301	LIMA
13	13	F0233417			435.01	493.416	377.469		420.8	ADMITIDO	B304	LIMA
14	14	F0239889			403.91	321.416	478.669		420.7	ADMITIDO	B302	LIMA
15	15	F0239636			449.71	425.516	401.169		419.4	ADMITIDO	B305	LIMA
16	16	F0240967			575.61	479.616	310.469		419.0	NO ADMITIDO	B304	LIMA
17	17	F0235262			561.21	521.816	294.769		418.1	NO ADMITIDO	B304	LIMA
18	18	F0236227			547.11	466.016	325.069		415.8	NO ADMITIDO	B304	LIMA
19	19	F0236244			464.01	284.016	456.969		415.5	NO ADMITIDO	B303	LIMA
20	20	F0238799			464.01	439.016	377.469		414.5	NO ADMITIDO	B304	LIMA
21	21	F0236155			449.71	552.016	325.069		413.0	NO ADMITIDO	B301	LIMA
22	22	F0234785			590.51	354.016	352.369		412.3	NO ADMITIDO	B303	LIMA

14. Informe percepción de cambios en admisión. Documento de 29 páginas.



Percepción acerca de unificar el contenido del examen de los diferentes procesos de admisión de la PUCP

IC- 245.07.08

Estudio Cualitativo



**Atn.: Sr. Francisco Rivera
Srta. Mónica Iza**

Lima, Setiembre 15 del 2008

Av. Guardia Civil 922 San Isidro
Telfs.: 225 0623 . 225 1838 . 223 0081 . 223 0083
Fax: 225 1564 . Lima - Perú
e-mail: servicioalcliente@mayeutica.com

15. Módulo de calificación DI. Documento de 20 páginas.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Sistema de Admisión

Módulo de Calificación - Definición
Borrador Propuesta del Sistema

Versión 1.2

DIRECCIÓN DE
INFORMÁTICA

Dirección de Informática - Marzo 2009

16. Acta de consejo universitario del UPL - 13 mayo 2009

26. Acta del Jurado Calificador del concurso de méritos para el ingreso a la docencia ordinaria convocado para profesores del Departamento Académico de Ciencias de la Gestión.
27. Acta del Jurado Calificador del concurso de méritos para el ingreso a la docencia ordinaria convocado para profesores del Departamento Académico de Psicología.
28. Comunicación enviada por el Jefe del Departamento Académico de Ingeniería, mediante la cual señala que las horas de actividad docente fuera de la Pontificia Universidad Católica del Perú del profesor auxiliar de tiempo completo (TC) de la Sección Ingeniería Industrial José Carlos Álvarez Merino solo será de cinco (5) horas semanales en la Universidad Nacional de Ingeniería y no de ocho (8), como había sido aprobado por el Consejo Universitario en su sesión del 18 de marzo del 2009. En total, el profesor Álvarez dedicará cinco (5) horas de dictado en la Universidad Nacional de Ingeniería.

Informes del Rector.-

- El Rector informó sobre el resultado de la inscripción de candidaturas de representantes estudiantiles ante la Asamblea Universitaria y los consejos de las unidades académicas. Preciso que se han inscrito 96 candidatos para representantes estudiantiles ante la Asamblea Universitaria. Por otra parte, detalló los siguientes números de candidatos inscritos para representantes estudiantiles antes los consejos de las unidades académicas: en la Facultad de Administración y Contabilidad, 1; en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, 1; en la Facultad de Arte, 3; en la Facultad de Ciencias e Ingeniería, 2; en la Facultad de Ciencias Sociales, 4; en la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación, 1; en la Facultad de Derecho, 10, y en Estudios Generales Letras, 6.
- El ingeniero Guzmán Barrón señaló que la Oficina Central de Admisión ha publicado un folleto titulado *Nuevo sistema de evaluación. La Primera Opción*, en el cual expone las principales características del nuevo modelo de examen de competencias y conocimientos aplicado a la referida modalidad de admisión a la Universidad.
- El Rector dio lectura a la carta que se remitirá al Presidente de la Conferencia Episcopal Peruana en respuesta al pedido para que se concluya el proceso de adecuación del Estatuto de la Universidad a la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. Prosiguió indicando que en la carta de respuesta se informa que el Estatuto inicialmente aprobado en 1984 fue modificado en 1997 para adecuarlo a la citada constitución apostólica y se contó con la aprobación del entonces Gran Canciller de la Universidad, cardenal Augusto Vargas Alzamora S.J. Se concluirá precisando que las normas del Estatuto guardan correspondencia con las prescripciones de la Iglesia y que se podrán introducir modificaciones en el entendimiento de que no se deben a adecuaciones a las normas de la Iglesia.

18.BookMark - ítems lectura

Código: 2535

Nivel: ORGANIZACIÓN

Habilidad: 3.2 Organiza información que respeta una jerarquía u orden lógico de ideas.

Clave: C

Porcentaje: 38.24 %

PREGUNTA

(1) Jean-Baptiste Grenouille, personaje principal de la obra *El perfume*, es un hombre con dos características excepcionales: no emite olor alguno y posee el olfato más desarrollado de su era. (2) En nuestro mundo, organizado por la visión, Grenouille, que lo percibe primariamente desde su nariz, es un extranjero absolutb. (3) La sorprendente nariz de este personaje es entrenada desde la cuna. (4) Primero, Grenouille aprende a reconocer los olores comunes: una fruta, una flor, un mercado. (5) Luego, identifica los complejos: un perfume, un ser humano. (6) Más tarde, se dedica a los imposibles: el vidrio, el cobre, el agua dara. (7) Y, finalmente, llega a los abstractos: Grenouille descubre que la belleza y el amor también tienen aromas que pueden ser capturados. (8) Este camino, de lo físico a lo abstracto, reproduce el de la creación artística: el olfabo aquí ya no es un sentido sino una práctica estética. (9) Y las prácticas estéticas son exdusivas del género humano.

Si se añadiera un párrafo al texto anterior, ¿cuál sería el tema más apropiado?

- A. Definición y clasificación de las prácticas estéticas contemporáneas
- B. Etapas del desarrollo de la capacidad olfativa de Grenouille
- C. Consecuencias de la capacidad olfativa de Grenouille en su vida
- D. La primacía del sentido de la visión en el mundo moderno

TERMINA PREGUNTA

Código: 2610

Nivel: ORGANIZACIÓN

Habilidad: 3.1 Selecciona información pertinente para lograr cohesión temática.

Clave: D

Porcentaje: 36.4 %

PREGUNTA

Dado el siguiente texto:

Científicos argentinos han descubierto que puede inhibirse el mecanismo que permite consolidar los recuerdos con fines terapéuticos. El doctor Arturo Romano explicó lo siguiente: "Hallamos que la proteína NF-κB participa en el proceso de consolidación y de reconsolidación de la memoria. Esta proteína regula la expresión de genes necesaria para almacenar la memoria a largo plazo, por lo que si se inyecta en el cerebro un inhibidor de este mecanismo luego de que el recuerdo fue evocado, se afecta su retención".

¿Cuál de las siguientes alternativas sería un mejor cierre?

- A. El experimento se ha llevado a cabo en animales y se han obtenido buenos resultados.
- B. No obstante, hasta el momento, el hallazgo no se ha probado con seres humanos.
- C. El hallazgo fue realizado por científicos de la facultad de Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires.
- D. Así, el hallazgo bloquearía recuerdos asentados y se podría utilizar para el tratamiento de fobias.

TERMINA PREGUNTA

19. Reporte de resultados 2009 - 2010 (Hoja de cálculo de MS Excel)

Autoguardado 19 Reporte de resultados 2009 - 2010 - Modo de compatibilidad - Excel Alberto Torreblanca

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda Buscar Compartir Comentarios

General Formato condicional Insertar Dar formato como tabla Eliminar Formato Estilos de celda Celdas Edición Ideas

PROCESO

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
PROCESO	NOMBREPR	CANDIDATO	EXAMEN	PUNTAJEM/	PUNTAJELE	PUNTAJERE	PUNTAJEFI	ESTADOCAL	DESCRIPC	ESTADOE	DESCRIPC	ORDENMER	UNIESPECI
00002	PRIMERA O F0219743	02025	253	296	541	336	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	639	14	
00002	PRIMERA O F0219799	01152	337	433	496	401	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	322	11	
00002	PRIMERA O F0219816	00370	467	392	427	438	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	290	31	
00002	PRIMERA O F0219896	00971	410	406	385	403	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	472	28	
00002	PRIMERA O F0219909	01214	594	363	399	487	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	60	13	
00002	PRIMERA O F0219912	00103	456	541	468	480	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	148	28	
00002	PRIMERA O F0219916	01723	461	348	482	438	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	166	11	
00002	PRIMERA O F0219917	00059	410	378	510	427	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	343	29	
00002	PRIMERA O F0220082	00454	592	406	612	550	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	34	28	
00002	PRIMERA O F0220084	01142	384	446	399	403	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	302	11	
00002	PRIMERA O F0220101	01090	333	315	399	345	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	793	29	
00002	PRIMERA O F0220263	00981	478	392	341	422	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	366	28	
00002	PRIMERA O F0220402	01144	429	392	496	436	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	169	11	
00002	PRIMERA O F0220412	00085	679	472	557	597	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	16	33	
00002	PRIMERA O F0220429	00197	373	419	290	364	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	699	29	
00002	PRIMERA O F0220435	01181	407	406	482	425	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	216	9	
00002	PRIMERA O F0220536	02073	429	419	468	436	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	171	11	
00002	PRIMERA O F0220653	01570	325	392	468	377	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	420	10	
00002	PRIMERA O F0220654	01980	396	378	413	396	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	345	20	
00002	PRIMERA O F0220737	01728	384	419	612	450	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	133	20	
00002	PRIMERA O F0220738	00922	445	378	341	402	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	477	29	
00002	PRIMERA O F0220741	02231	325	419	325	348	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	564	6	
00002	PRIMERA O F0233163	00012	373	446	468	415	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	401	28	
00002	PRIMERA O F0233166	01866	350	446	496	410	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	274	4	
00002	PRIMERA O F0233167	01450	269	406	413	339	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	618	19	
00002	PRIMERA O F0233171	00476	318	459	441	384	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	590	28	
00002	PRIMERA O F0233178	00394	511	378	525	481	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	142	26	
00002	PRIMERA O F0233179	02031	361	252	399	344	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	589	20	
00002	PRIMERA O F0233180	00732	511	315	325	415	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	398	29	
00002	PRIMERA O F0233182	00778	398	332	371	375	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	630	28	
00002	PRIMERA O F0233184	00651	647	459	557	577	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	21	33	
00002	PRIMERA O F0233185	02067	298	146	325	267	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	895	20	
00002	PRIMERA O F0233189	00515	410	348	482	412	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	420	33	
00002	PRIMERA O F0233193	00897	422	392	454	422	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	365	27	
00002	PRIMERA O F0233199	01929	440	446	541	466	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	91	11	
00002	PRIMERA O F0233206	00442	268	315	226	269	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	1,016	28	
00002	PRIMERA O F0233209	00101	303	332	308	311	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	916	32	
00002	PRIMERA O F0233213	00538	433	315	356	384	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	585	28	
00002	PRIMERA O F0233218	01021	347	446	399	385	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	581	26	
00002	PRIMERA O F0233224	00826	545	378	482	487	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	127	33	
00002	PRIMERA O F0233227	00657	545	406	592	522	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	65	28	
00002	PRIMERA O F0233230	01683	350	433	441	393	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	360	11	
00002	PRIMERA O F0233232	00429	410	499	496	454	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	231	25	
00002	PRIMERA O F0233235	01808	361	419	371	378	04	NO ADMITID	02	PRESENTE	417	11	
00002	PRIMERA O F0233237	00245	410	472	413	426	03	ADMITIDO	02	PRESENTE	347	26	

PrimeraOpción EvTalento2010-1 EvTalento2010-2 Todos

20. Informe admitidos. Documento 14 páginas.

ESTADO DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE INGRESO EN LOS ADMITIDOS 2010

Presentación

El actual sistema de admisión nos permite, por primera vez, valorar el nivel académico de los admitidos en función a un criterio establecido por los profesores de la Universidad, y no solo compararlos entre sí. Este primer reporte presenta los resultados obtenidos por un grupo de admitidos a los semestres 2010-1 y 2010-2.

Incluimos, en este informe, a los admitidos por La Primera Opción y los dos procesos de Evaluación del Talento y exonerados por primer y segundo puesto en el colegio de origen. No consideramos a los admitidos por ITS ya que el nuevo sistema empezó a aplicarse en noviembre del 2009, luego de ese proceso. Tampoco consideramos a los admitidos por procesos que tienen otras formas de evaluación, tales como CEPREPUC, Traslado Externo, Diplomas de Bachilleratos, Ingreso Adulto y Familiares de Funcionarios Internacionales¹.

Los resultados de este reporte representan al 59% de los admitidos 2010. El próximo año, cuando los resultados de ITS sean comparables a los de los otros procesos grandes, el porcentaje será significativamente mayor.

1. Sobre la calidad académica de los admitidos

1.1. El sistema de admisión

Desde noviembre del 2009, todas las pruebas de admisión a la Universidad tienen la misma estructura y son equiparables, lo que significa que los resultados que arrojan pueden compararse entre sí. Eso es lo que nos permite comparar el desempeño de alumnos admitidos por distintos procesos.

La evaluación para la admisión mide tres competencias genéricas: matemática, lectura y redacción, esta última tanto a nivel de reconocimiento (prueba objetiva) como de producción (prueba desarrollada).

La parte objetiva de la prueba comprende 120 preguntas de opción múltiple, equidistantemente ubicadas entre el 20% y el 80% de dificultad. El puntaje bruto se calcula sumando los aciertos y restando el puntaje negativo y, posteriormente, se lleva a una escala de 0 a 1000 puntos, donde el puntaje aprobatorio es (por lo general) 500.

La parte desarrollada requiere que el postulante redacte un texto de veinticinco líneas, cuyo título conoce el día de la prueba, a partir de la lectura de un conjunto de textos que se publica con una semana de anticipación. Se califica utilizando trece indicadores,

¹ Este reporte comprende 2210 alumnos de los 3722 admitidos en el 2010. Del grupo restante, 837 fueron admitidos por ITS y 675 por otros procesos. Para realizar los cálculos se ha retirado del grupo de admitidos a quienes tenían más de un ingreso.