

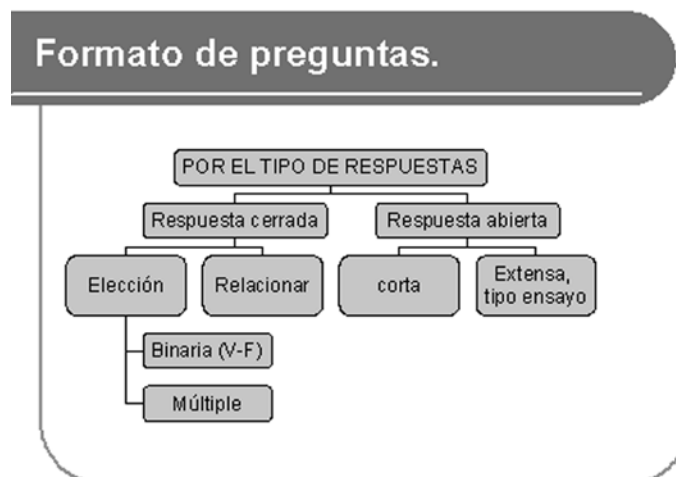
**Fuente:** Rodríguez de Miñón, P., Barbero, M. I., Navas, M. J., Suárez, J. C., Holgado, F. P., Villarino, A. y Recio, P. (2003). Recomendaciones para la elaboración de pruebas objetivas de evaluación y la interpretación de sus puntuaciones. Madrid: Facultad de Psicología de la UNED.

## Contenido

4.- FORMATOS DE EXAMEN.....	1
4.1.- Respuesta abierta.....	2
4.2.- Respuesta cerrada.....	3
Formato de relación.....	3
Formato de elección: .....	3

## 4.- FORMATOS DE EXAMEN

Desde tiempo atrás viene la **polémica entre** los partidarios de las **“pruebas tipo test”** y los defensores de las **“pruebas tradicionales de preguntas abiertas”** consistentes estas últimas en el desarrollo de un tema general que permite evaluar aspectos como la expresividad oral o escrita, la creatividad, la riqueza de vocabulario, capacidad de síntesis, de solución de problemas, etc. Sus defensores critican que con las “pruebas tipo test” no se pueden conocer estos aspectos y que, además, se refuerza un tipo de aprendizaje más centrado en lo concreto que en las ideas generales y que los alumnos, en muchas situaciones, aprenden las respuestas sin entender las preguntas.



Por el contrario, los defensores de las “pruebas tipo test” se apoyan en las ventajas de su corrección “objetiva”, en la medida en que con preguntas abiertas de desarrollo extenso es más difícil precisar los criterios de corrección entre distintos jueces e incluso para el mismo juez con diferentes pruebas, por lo que a medida que aumenta la extensión de la respuesta del alumno disminuye la fiabilidad de la prueba, entendiéndose por fiabilidad la constancia de la medida obtenida. Una prueba de evaluación es fiable si, suponiendo que lo aprendido se mantiene constante, los mismos alumnos obtienen las mismas estimaciones del nivel de conocimientos al contestar a la misma prueba en condiciones similares. Una de las posibles causas de esta pérdida de fiabilidad de la “prueba tradicional” se debe, no a la mala calidad de la prueba, sino a la

deficiente precisión en la corrección y al pobre acuerdo entre distintos evaluadores. El alumno puede enmascarar su carencia de conocimientos con una redacción y exposición que produzca equívocos sobre el objetivo final. Esto dificulta la labor del profesor para atenerse estrictamente a los criterios de corrección y le lleva a aplicar criterios propios que considere relevantes para cada caso.

Por tanto, la fiabilidad de la prueba debe ser independiente de quién sea el corrector. Pues bien, en la medida en que se cierre o se acorte la extensión de la respuesta del alumno es más fácil fijar unos criterios de corrección claros y precisos que mejoren sustancialmente el acuerdo entre los distintos componentes del equipo docente y, en consecuencia, es más difícil que la puntuación asignada por el profesor-corrector esté contaminada por factores subjetivos.

Por otro lado, una prueba de evaluación, en general, se dice que es válida cuando mide realmente la variable objeto de evaluación y no otra. Lógicamente las "pruebas tipo test", en la medida en que incluyen más preguntas, ofrecen más flexibilidad para evaluar una gran variedad de contenidos del programa docente y objetivos de aprendizaje, lo que redundará en mejorar su "validez de contenido". Con preguntas de respuesta extensa sólo se podrá preguntar sobre pocas cosas. Si, entre varias alternativas por lo que, como se ha comentado, inhibe la expresión de la creatividad, la exhibición de la originalidad y el pensamiento creativo y, según los más críticos, reduce todos los conocimientos importantes a hechos superficiales, vulgarizando la adquisición de conocimientos y de ideas más globales. Los críticos de las preguntas "tipo test" se apoyan en esta vulgarización del conocimiento en el sentido de que este tipo de preguntas, y concretamente las de elección múltiple, sugieren que existe una, y solo una, respuesta correcta para cada problema o situación obviando las posibles matizaciones.

Por tanto, en cuanto al formato de las preguntas, debemos decidir si vamos a diseñar preguntas con formato de respuesta cerrada en las que el sujeto selecciona la respuesta de entre una serie de posibles alternativas o formato de respuesta abierta en la que el sujeto produce la respuesta.

#### 4.1.- Respuesta abierta

El formato de respuesta abierta –denominado también de producción de respuesta- se adapta mejor para la medición de procesos cognitivos complejos, y entre ellos podemos citar el formato de respuesta corta y el ensayo o formato de respuesta extensa.

**Formato de respuesta corta:**

*Escriba en los espacios en blanco los estímulos correspondientes*

En los ensayos excitatorios del procedimiento experimental se presenta el \_\_\_\_\_ seguido de \_\_\_\_\_, y en los ensayos inhibitorios se presenta el \_\_\_\_\_seguido de\_\_\_\_\_.

En los ensayos excitatorios del procedimiento diferencial se presenta el \_\_\_\_\_seguido de \_\_\_\_\_, y en los ensayos inhibitorios se presenta el \_\_\_\_\_seguido de \_\_\_\_\_.

**Formato de respuesta extensa:**

Exponga la evolución histórica del concepto de validez

## 4.2.- Respuesta cerrada

El formato de respuesta cerrada es el más utilizado, principalmente en evaluaciones masivas de sujetos, y es el que proporciona una medición más objetiva y fiable, además de una corrección eficiente. A los exámenes con este tipo de formato se les conoce también como pruebas objetivas y los tipos de preguntas utilizados con más frecuencia en los exámenes o pruebas presenciales de la UNED son los de elección binaria (verdadero-falso) y de elección múltiple, siendo también posibles las preguntas de relación, que responden a un formato como el que se muestra en el siguiente apartado.

### Formato de relación

A este formato se le conoce también con el nombre de formato de emparejamiento y la tarea del sujeto consiste en relacionar lo que aparece en la columna de premisas con lo que aparece en la columna de respuesta, de acuerdo a las instrucciones que se proporcionen.

Relacione, uniendo mediante flechas, los conceptos enumerados en la columna derecha con los que correspondan en la columna izquierda para aplicar el coeficiente de correlación más adecuado en función del tipo de variables que estemos analizando en cada caso:

- |   |                      |
|---|----------------------|
| 1.- Dos variables cuantitativas                 | a.- Spearman         |
| 2.- Dos variables cualitativas                  | b.- Pearson          |
| 3.- Dos variables ordinales                     | c.- Biserial-puntual |
| 4.- Una variable dicotómica y otra cuantitativa | d.- Phi              |

### Formato de elección:

En las preguntas de elección se presenta al alumno un enunciado para que responda eligiendo la respuesta más adecuada. La respuesta puede ser binaria o bien de varias alternativas de respuesta o de elección múltiple. Entre las preguntas de elección binaria, la opción de verdadero-falso (V-F) es probablemente una de las más utilizadas por su aparente simplicidad, tanto desde un punto de vista conceptual como por su facilidad de construcción.

#### Formato de elección múltiple:

¿Qué técnica de Análisis de datos utiliza el diagrama de tallo y hojas como representación gráfica?

- a. El análisis exploratorio de datos
- b. El análisis bivariado
- c. Las técnicas inferenciales

#### Formato de elección binaria

El diagrama de tallo y hojas es un tipo de representación gráfica utilizado en el análisis exploratorio de datos	V	F
El diagrama de tallo y hojas es un tipo de representación gráfica utilizado en el análisis bivariado	V	F
El diagrama de tallo y hojas es un tipo de representación gráfica utilizado en las técnicas inferenciales	V	F

Una variedad de este tipo de preguntas se presenta cuando el alumno debe responder primero a alguna de las alternativas V-F y si opta por la opción de Falso, deberá proporcionar la respuesta correcta. De esta forma la probabilidad de acertar la respuesta correcta se reduce del 50% inicial a un valor menor.