



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

### Los exámenes tipo test: ¿Evaluación del aprendizaje o evaluación para el aprendizaje? Los exámenes tipo test como herramientas formativas

- Escartín, Jordi

Universidad de Barcelona

Departament de Psicologia Social / Facultat de psicologia

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España

[jordiescartin@ub.edu](mailto:jordiescartin@ub.edu)

- Celdrán, Montserrat

Universidad de Barcelona

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació / Facultat de psicologia

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España

[mceldran@ub.edu](mailto:mceldran@ub.edu)

- Sora, Beatriz

Universitat Oberta de Catalunya

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Rambla Poble Nou, 156, 08018 Barcelona

[bsora@uoc.edu](mailto:bsora@uoc.edu)

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

- Ferrer, Vicent

Universidad de Barcelona

Departament de Comptabilitat/ Facultat d'economia i Empresa

C/Aribau nº 228, cp:08006 Barcelona España

[vicentferrer@ub.edu](mailto:vicentferrer@ub.edu)

- Ceja, Lucia

IESE Business School, Universidad de Navarra

Cátedra de Empresa Familiar

Av. Pearson nº 21, cp: 08034 Barcelona España

[Lceja@iese.edu](mailto:Lceja@iese.edu)

**RESUMEN:** En el momento actual, es posible afirmar que los exámenes tipo test, además de ser una alternativa apropiada en el contexto de evaluaciones continuadas pueden ser por si mismos una herramienta formativa. En este trabajo se analizan de forma teórica y empírica diferentes estrategias de optimización del contenido formativo de las pruebas tipo tests, tales como la anticipación de modelos de examen o la formulación de preguntas por parte del alumno en ese mismo formato.

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

**ABSTRACT:** Nowadays, we can confirm that multiple choice examinations are not only an appropriate alternative in the context of ongoing assessments, but they may also be considered as good training tools. From a theoretical and empirical perspective, in the present study we analyse different optimization strategies for the formative content of multiple choice tests. Some of these strategies are the anticipation of this type of examinations, and making students formulate multiple choice questions.

**PALABRAS CLAVE:** test, evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje

**KEYWORDS:** test, formative assessment, assessment for learning

**ÁREA DE CONOCIMIENTO:** Ciencias Sociales y Jurídicas

**ÁMBITO TEMÁTICO DEL CONGRESO:** Evaluación y calidad institucional

**MODALIDAD DE PRESENTACIÓN:** Comunicación oral

**DESARROLLO:**

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

### Introducción

La evaluación de los aprendizajes forma parte de las actividades docentes. Con el nuevo espacio de educación superior, y la necesidad de una mirada más amplia al proceso de aprendizaje del alumno, se ha ampliado la modalidad de tipologías de evaluación que el docente tiene en su mano para utilizar en el aula. El portafolio, el análisis de casos o el aprendizaje basado en problemas forman parte de la realidad formativa en la universidad. Sin embargo, este hecho no destierra otras prácticas sumamente extendidas como pudiera ser los exámenes tipo test de respuesta múltiple. De entre sus múltiples ventajas se podría destacar que este tipo de evaluación permite cubrir un amplio espectro de áreas de conocimiento en un reducido periodo de tiempo, además del hecho que ayuda al trabajo de corrección, sobre todo en grupos de matrícula numerosos.

No obstante, este tipo de exámenes, utilizados como método de evaluación sumativa, han recibido numerosas críticas. Como tal, dicha evaluación sumativa se ha realizado al “final del proceso” de aprendizaje con lo que deja poco margen al alumno para aprender de sus errores. En este sentido, McTighe y O’Connor (2005: 11) defienden que “esperar hasta el final del semestre para descubrir lo bien que lo han hecho los alumnos es, simplemente, demasiado tarde”. Otros riesgos que supone el examen tipo test son que los alumnos no entiendan o interpreten correctamente las preguntas o opciones de respuesta, que se obvие o pase por alto algún aspecto del enunciado, que se les esté evaluando más por la comprensión del texto que no por el conocimiento en si de la respuesta, entre otras; facilitando así en ciertas ocasiones un bajo rendimiento académico en los estudiantes.

La evaluación formativa, en cambio, se refiere al procedimiento general de usar los resultados de las evaluaciones en el aula como *feedback* para los estudiantes a la hora de guiar su

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

estudio futuro (Black & Wiliam, 1998). En este sentido, la evaluación formativa ha sido a menudo referida como la evaluación para el aprendizaje y no como la evaluación del aprendizaje. En la actualidad, numerosos estudios científicos ofrecen diferentes categorías de evaluación formativa (Heritage, 2007) así como ejemplos prácticos de diferentes tipos de evaluación formativa (McManus, 2008; Wylie, 2008). Una visión alternativa al uso sumativo de los exámenes tipo test sería su incorporación como método formativo dentro de lo que se ha llamado la “evaluación orientada al aprendizaje” (Learning-oriented assessment) (Carless, Joughin & Mok, 2006). Dicha evaluación plantea, entre otras ideas la necesidad de que la evaluación sea contemplada como una parte del aprendizaje del alumno; que éstos estén involucrados en el proceso de evaluación y que se les ofrezcan materiales a modo de *feedback* de su rendimiento a lo largo de este proceso (Álvarez, 2008). De este modo, una nueva forma de entender este tipo de evaluaciones es a través de su potencial finalidad constructiva y formativa, integrando la evaluación dentro del proceso de aprendizaje y utilizándola como método de enseñanza.

La perspectiva tradicional de los profesores es la de ver los exámenes tipo test como evaluaciones dirigidas a medir lo que los alumnos saben. Sin embargo, se suele obviar que estos test también cambian el conocimiento, por ejemplo, induciendo un estudio más o menos superficial. En este sentido, el cambio radica fundamentalmente en el procedimiento de evaluación, pudiendo ser usado para mejorar el aprendizaje (Escartín, Ferrer, Pallàs & Ruiz, 2008). De este modo, cabe plantearse diferentes posibilidades metodológicas que permitan que las pruebas de evaluación tipo test se configuren como un método más de aprendizaje. Algunos de estos planteamientos pueden resumirse en: ¿la experiencia en el examen tipo test tiene efectos positivos en evaluaciones futuras? Es decir, ¿puede el hecho de responder preguntas de examen

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

tipo test servir para mejorar el aprendizaje de los contenidos evaluables?, y de modo parecido, ¿puede el hecho de crear preguntas de examen tipo test servir para mejorar el aprendizaje de los contenidos evaluables?

### *La mejora del desempeño académico a través de la práctica con los mismos instrumentos con los que se va a ser evaluado*

Una primera forma de observar la función formativa de los exámenes tipo test es la presencia de mejoras en el rendimiento académico por el hecho de haber practicado antes con dichos instrumentos de evaluación. Es lo que Glover denominó el “testing effect” (Glover, 1989). De esta forma, la investigación ha mostrado como los estudiantes obtienen mejor desempeño académico en un test final si anteriormente han practicado con test similares (McDaniel, Roediger, & McDermott, 2007).

Sin embargo, no sólo es el mero hecho de practicar con el test o la medida de evaluación lo que es importante sino también la oportunidad que tienen los alumnos de recibir una retroalimentación o *feedback* acerca de su desempeño, especialmente si dicho *feedback* es elaborado y significativo. Y muy especialmente si esta retroalimentación va dirigida a ayudar a los estudiantes a entender los principios subyacentes a sus errores. Por ejemplo, Campbell y Mayer (2009) observaron que aquellos grupos de estudiantes que recibían una explicación a preguntas de opción múltiple que se habían formulado durante las clases obtenían un mejor rendimiento final en dichas materias. Así, el practicar con pruebas tipo test puede ser un buen método generativo útil para el futuro desempeño académico con pruebas tipo test. Este aprendizaje generativo puede entenderse como un proceso activo durante el aprendizaje del estudiante para atender a contenidos relevantes, organizarlos mentalmente, y posteriormente

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

integrarlos dentro de su conocimiento previo. Estaría por tanto dentro de una línea constructivista del aprendizaje del alumno universitario y motivaría el aprendizaje autorregulado del mismo (Torrano y González, 2004). Es decir, desde una aproximación pedagógica en la que se potencia el “aprendizaje centrado en el alumnado”, el protagonismo como sujeto activo en el proceso de aprendizaje se centran en los estudiantes (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

### *La elaboración de pruebas tipo test: una experiencia de evaluación formativa*

Una segunda forma de contemplar los exámenes tipo test como evaluación formativa sería el implicar a los alumnos en la confección y evaluación de los materiales tipo test que pueden ser sujeto de evaluación. A diferencia de otras formas de implicar al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje como son las autoevaluaciones, evaluaciones entre iguales o su participación en los criterios de evaluación, que los alumnos participen en la confección de los propios materiales de evaluación ha sido un tema menos tratado en la literatura y en la práctica profesional (Papinczak, Peterson, Babri, Ward, Kippers, & Wilkinson, 2011).

Por un lado tiene un beneficio en el desarrollo cognitivo de los alumnos ayudando a la metacognición y a procesos de organización de la información importantes para su aprendizaje (Papinczak, Peterson et al, 2011). Este procesamiento cognitivo derivado de enfrentarse a ítems de examen tipo test y/o a la elaboración de los mismos implica al menos tres procesos: la selección de la información relevante, su organización y, finalmente, la integración de la información. En el caso de los exámenes de respuesta múltiple, los alumnos después de exponerse a ítems de examen necesitan orientar su atención hacia la información que puede ser relevante para las futuras evaluaciones, facilitando así la selección. Además, al elaborar ellos mismos los ítems, necesitan organizar e integrar el conocimiento derivado de la información

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

seleccionada. Sin embargo, este hecho parece no tan evidente a la vista de los propios alumnos. Por ejemplo, La experiencia de Papinczak, Peterson et al (2011) con estudiantes de medicina muestra que aunque los alumnos encontraban las actividades de generar preguntas útil, por una parte no percibían mejoras en sus habilidades metacognitivas y por otro reconocían que la estrategia una vez se tenían las preguntas realizadas era memorizarlas.

En segundo lugar el poder ponerse en la piel del evaluador les hace sentirse más confiados en cómo enfrentarse a la prueba final así como disminuir la posible ansiedad anticipatoria hacia ese evento, pudiendo verse reflejado en el resultado final de la asignatura (Baerheim & Meland, 2003; Berry & Chew, 2008). Por último, si a esta experiencia se le añade el *feedback* del docente frente a la tarea de realizar preguntas de respuesta múltiple, entonces ello confronta al alumno, obligándolo a ajustar sus asunciones previas, facilitando la organización e integración de la información (Campbell & Mayer, 2009).

### ***Objetivo e hipótesis de investigación***

El enseñar a los estudiantes a responder y generar ítems de examen puede ser un modo de mejorar su comprensión acerca de los contenidos de la asignatura, promoviendo en último lugar un mejor desempeño académico en los estudiantes. Y es que como señaló Brown (2006), el modo de evaluar a los alumnos influye en el aprendizaje de los alumnos, por lo que la evaluación por sí misma debe estar en un primer plano, especialmente en lo que se refiere a la evaluación formativa y al proporcionar *feedback*. El presente trabajo se dirige a examinar las ventajas de incorporar la práctica y el desarrollo de pruebas tipo test en el proceso de aprendizaje del alumnado, asumiendo que una mayor experiencia en las pruebas tipo test influirá positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Los alumnos que se enfrenten a preguntas de

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI





## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

respuesta múltiple durante el curso tendrán posteriormente un rendimiento académico superior en este mismo tipo de evaluación, que los alumnos que no hayan practicado antes, siendo mayor este rendimiento entre aquellos alumnos que no sólo practiquen la respuesta de pruebas tipo test, sino también su elaboración. En este sentido se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los alumnos que se enfrenten a preguntas de respuesta múltiple durante el curso tendrán posteriormente un rendimiento académico superior en este mismo tipo de evaluación, que los alumnos que no hayan practicado antes.

Hipótesis 2: Los alumnos que, además de enfrentarse a preguntas de respuesta múltiple, realicen por ellos mismos este tipo de preguntas durante el curso tendrán posteriormente un rendimiento académico superior en este mismo tipo de evaluación, que los alumnos que no hayan practicada antes.

Hipótesis 3: Los alumnos que, además de enfrentarse a preguntas de respuesta múltiple, realicen por ellos mismos este tipo de preguntas durante el curso tendrán posteriormente un rendimiento académico superior en este mismo tipo de evaluación, que los alumnos que se enfrenten únicamente a este tipo de preguntas.

### Método

#### *Participantes y procedimiento*

Un total de 60 alumnos de la asignatura obligatoria de tercer curso, segundo semestre “Dirección y Gestión de Personas” perteneciente al título de grado de Gestión y Administración Pública de la Universitat de Barcelona fueron los participantes en este estudio. El 68.3% eran

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

mujeres ( $N = 41$ ) y la media de edad de la clase era de 32 años ( $DT = 9$  años), teniendo la persona más joven 20 años y la más mayor 54 años.

Para los propósitos del estudio, la clase fue dividida en tres grupos de manera aleatoria: Un primer grupo (Cuasi-Experimental 1) formado por 21 estudiantes, tuvo una actividad en la que el profesor les ofreció unas preguntas de respuesta múltiple para que las contestaran. Juntamente con el profesor, esas preguntas tipo test fueron corregidas y comentadas inmediatamente. Un segundo grupo (Cuasi-Experimental 2) formado por 20 estudiantes, tuvo primeramente la misma actividad que el grupo Cuasi-Experimental 1, pero además se les invitó a que ellos mismos crearan ítems de examen de respuesta múltiple como los que habían previamente contestado. Juntamente con el profesor, esas preguntas tipo test también fueron corregidas y comentadas inmediatamente. Por último, un grupo de comparación de 19 alumnos, no participaron de ninguna de las dos actividades anteriores.

El rendimiento académico fue evaluado a través de dos medidas. La primera medida se correspondió a la calificación obtenida en el global de la asignatura (la cual se basó en un total de cuatro puntuaciones: dos pruebas tipo test de respuesta múltiple, y dos diferentes trabajos grupales, uno escrito y uno a presentar oralmente frente al resto de compañeros).

La segunda medida se recogió a través preguntas abiertas acerca de las percepciones de los alumnos en relación a la utilidad de las pruebas tipo test en su proceso de aprendizaje. Al grupo Cuasi-experimental 1 se le preguntó acerca de la posible utilidad percibida de contestar a ítems de examen tipo test similares a los que entrarían en la evaluación final; y al grupo Cuasi-experimental 2 se les preguntó acerca de la posible utilidad percibida de crear por ellos mismos ítems de examen tipo test similares a los que entrarían en la evaluación final.

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

Las respuestas ofrecidas por los alumnos a estas preguntas abiertas fueron categorizadas a posteriori por los autores de esta obra. Cada respuesta podía ser clasificada en diferentes categorías no-mutuamente excluyentes, por ejemplo: “*tener que responder a este tipo de preguntas tipo test de respuesta múltiple me sirve para detectar errores típicos y también para reducir mi estrés frente al futuro examen*”.

### Resultados

#### *Equivalencia de los tres grupos utilizados en base a sus características sociodemográficas*

Un análisis preliminar del grupo de comparación, del grupo cuasi-experimental 1 y del grupo cuasi-experimental 2 fue realizado para discernir su equivalencia respecto a sus características sociodemográficas. La proporción de estudiantes mujeres y hombres no difirió significativamente entre los tres grupos analizados, según el test de Chi-cuadrado,  $X^2(2, N=60) = .32, p = .20$ . Del mismo modo, respecto a la edad de los alumnos, el análisis de la varianza de las medias de edad obtenidas, no difirieron significativamente entre los tres grupos analizados,  $F(2,57) = 1.20, p = .31$ .

#### *Responder a ítems de examen de respuesta múltiple mejora el rendimiento académico*

Respecto a la primera hipótesis planteada, los alumnos pertenecientes al grupo cuasi-experimental 1 tuvieron un mejor rendimiento académico (Nota media de los 21 alumnos: 6.5; DT = .9) que los alumnos del grupo de comparación (Nota media de los 19 alumnos: 5; DT = 1.4) ( $t = -4.49; p < .001$ ). Cuando a posteriori se preguntó a los alumnos del grupo cuasi-experimental 1 en qué podría ayudarles dicha actividad, los alumnos destacaron

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

fundamentalmente que ello les ayudaría a entender diferentes tipologías de preguntas, a enfocar mejor su estudio durante el curso, a detectar errores típicos que solían cometer durante las pruebas de evaluación con preguntas tipo test de respuesta múltiple (errores de lectura, etc.), a entender diferentes tipologías de respuesta (respuestas invertidas, respuestas del estilo “ninguna es correcta”, “todas son correctas”, etc.) y finalmente, a reducir su incertidumbre y estrés en referencia a esta metodología de evaluación.

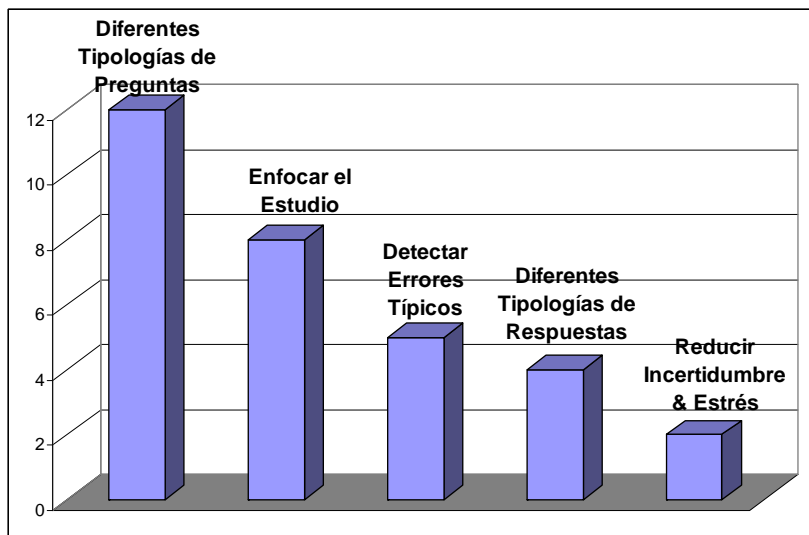


Figura 1. ¿En qué ayuda el contestar a ítems de examen de respuesta múltiple?

### **Crear ítems de examen de respuesta múltiple mejora el rendimiento académico**

Respecto a la segunda hipótesis, los alumnos pertenecientes al grupo cuasi-experimental 2 tuvieron un mejor rendimiento académico (Nota media de los 20 alumnos: 7; DT = .7) que los alumnos del grupo de comparación (Nota media de los 19 alumnos: 5; DT = 1.4) ( $t = -5.97$ ;  $p < .001$ ). Cuando a posteriori se preguntó a los alumnos del grupo cuasi-experimental 2 en qué

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

podría ayudarles dicha actividad, los alumnos destacaron fundamentalmente que ello les ayudaría a ser más precisos en su estudio durante el curso, a obligarles a estudiar más, a comprender y empatizar más con el profesor (dificultad de la tarea, dificultad a la hora de redactar ítems comprensibles, etc.), y por último, a leer de forma diferente durante sus momentos de estudio.

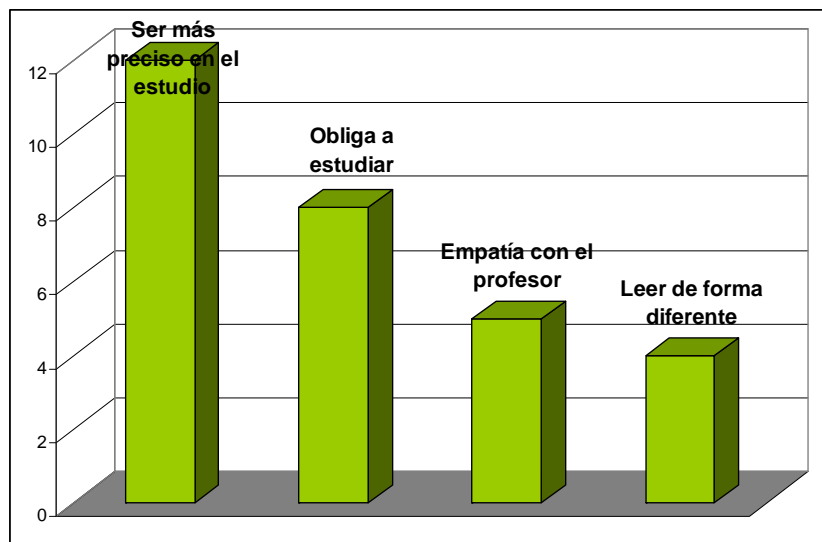


Figura 2. ¿En qué ayuda el crear además ítems de examen de respuesta múltiple?

***Responder y crear ítems de examen de respuesta múltiple mejora más el rendimiento académico que solamente responder a ese tipo de ítems***

Respecto a la tercera y última hipótesis, los alumnos pertenecientes al grupo cuasi-experimental 2 no tuvieron un mejor rendimiento académico (Nota media de los 20 alumnos: 7; DT = .7) que los alumnos del grupo cuasi-experimental 1 (Nota media de los 21 alumnos: 6.5;

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

DT = .9) ( $t = -1.77$ ;  $p = .08$ ), si bien los resultados fueron en la dirección esperada. Es decir, aunque no de manera estadísticamente significativa, los alumnos del grupo cuasi-experimental 2 (responder y crear ítems) tuvieron un mejor rendimiento que los del grupo cuasi-experimental 1 (responder a ítems) (puntuaciones medias 7 versus 6.5, respectivamente).

### Discusión

El objetivo del presente trabajo era contemplar el examen tradicional tipo test de elección múltiple dentro de la evaluación formativa, entendiendo el continuo existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, aspectos todos ellos retroalimentados. El resultado principal de la investigación es que muestra cómo la toma de contacto con preguntas de evaluación tipo test de respuesta múltiple, previa a la evaluación final con la misma metodología, mejora el rendimiento académico. Específicamente, se muestra cómo el hecho de contestar a ítems similares a los que aparecerán en el examen final es mejor en comparación a no tener dicha posibilidad de aprendizaje previo. Este resultado iría en la línea del concepto de “testing effect” acuñado por Glover (1989).

Del mismo modo, se ha mostrado que, además de responder a ítems facilitados por el docente, el hecho de crear ellos mismos ítems de examen promueve también una mejora del rendimiento académico en pruebas de evaluación con la misma metodología. Por último, aunque no de una manera significativa a nivel estadístico, los estudiantes que contestan y que además crean ellos mismos ítems de examen tienden a tener un mejor rendimiento académico que aquellos que solamente deben contestar a dichos ítems.

La razón de no haber hallado diferencias significativas en la hipótesis 3 puede ser debido a varias razones, como el tamaño de la muestra, por lo que futuras investigaciones deberían

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

focalizarse en este aspecto. Además sería interesante poder contar con un cuarto grupo de intervención, en el cual los estudiantes realicen preguntas de evaluación tipo test de respuesta múltiple sin contestar a este tipo de preguntas. En tercer lugar, también sería importante tener en cuenta la influencia del *feedback* y del trabajo que se realiza con el profesor en el aula con dichas preguntas de opción múltiple, ya que dicho efecto está en los dos grupos de intervención y hay autores que ya resaltan la importancia de incluir este *feedback* dentro de la práctica de elaboración de las respuestas de opción múltiple (Papinczak, Babri, Peterson, Kippers y Wilkinson, 2011).

Por último, es importante resaltar la percepción de los alumnos acerca de la actividad de autogeneración del instrumento de evaluación. De esta forma, los alumnos parecen valorar satisfactoriamente la tarea pudiendo cambiar su percepción del aprendizaje, dado que los alumnos que debían elaborar las pruebas se centraban principalmente en cuestiones de aprendizaje de los contenidos, mientras que los alumnos que únicamente debía responder a estas pruebas se centraban en mayor medida en cuestiones formales y estratégicas de cara a la planificación de la prueba final. También es importante destacar que el grupo que sólo entrenó con las preguntas tipo test destacó como el beneficio principal era un proceso metacognitivo: el ser capaz de observar diferentes tipologías de preguntas que pueden aparecer en un examen. Por ejemplo, existen estudios que observan diferencias en el procesamiento de las preguntas de opción múltiple según si son más basadas en hechos (factual) o más bien aplicadas (applied) lo que también conllevaría un acercamiento al estudio de las materias de forma diferente (Yonker, 2011). Por último, en el grupo que realiza sus propias preguntas es interesante destacar la conciencia que estos alumnos manifiestan sobre que dicha práctica ya en si misma constituye una forma de estudio.

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

En conclusión, la práctica (responder y/o crear) de enfrentarse a preguntas de evaluación tipo test de respuesta múltiple representa una metodología efectiva para el aprendizaje, mostrándose como una evaluación formativa que permite, especialmente a los alumnos, adecuar sus niveles y formas de estudio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin tener que esperar a la evaluación final para saber a posteriori qué se hizo bien y/o qué se hizo mal.

### *Implicaciones prácticas*

Después de haber avanzado en uno o varios temas dentro de un mismo bloque de conocimiento, el profesor debería facilitar alguna actividad de evaluación formativa con el objetivo de elaborar y responder preguntas tipo test de respuesta múltiple (si la evaluación final también se realiza con dicha metodología). Ello ayudaría inicialmente a una mejora del sentimiento de auto-eficacia así como a organizar, integrar y retener mejor el conocimiento. Además, a través de una rigurosa y extensa retroalimentación por parte del profesor y de otros compañeros de clase, dicha actividad promovería un aprendizaje más significativo.

### *Preguntas y reflexiones finales*

Otras consideraciones relativas a los exámenes tipo test.

1- La tipología de preguntas: ¿examen tipo test o pruebas psicotécnicas?

Si se somete a revisión un abanico amplio de muestras de exámenes tipo test, fácilmente podrá observarse que las preguntas de los mismos son planteadas de forma muy heterogénea. En este sentido, aquellas preguntas que pudieran definirse como netamente objetivas pueden resultar en muchos casos difíciles de plantear, pues su número puede resultar reducido o demasiado obvio.

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI





## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

Ejemplo: Año en que terminó la Segunda Guerra Mundial:

- a) 1939 b) 1941 c) 1945 d) 1943

Cuando el acervo de preguntas objetivas se termina, las preguntas se complican mediante fórmulas casi de ingenio lógico, tales como la exclusión del elemento discordante, inclusión de varios elementos, semántica de la negación/afirmación o verdadero/falso.

Ejemplos:

Entre los siguientes, marque un año que se incluya en el periodo bélico de la Segunda Guerra Mundial:

- a) 1935 b) 1944 c) 1946 d) 1954

O lo contrario, marque un año que no pertenezca a la Segunda Guerra Mundial:

- a) 1951 b) 1941 c) 1945 d) 1943

Esta diversidad de enfoques a la hora de plantear una pregunta, y la tendencia e idiosincrasia de cada profesor a utilizar más un recurso que otro, motivan la necesidad de un entrenamiento previo, pues de otra forma, el examen puede implicar más la evaluación de la pericia del alumno que los conocimientos adquiridos.

Considerando que la habilidad intelectual de un alumno o su grado de inteligencia no deberían influir en la calificación final, cabe preguntarse si una u otra forma de plantear las preguntas tipo test, produce un sesgo correlacionado con aquellas personas más dotadas intelectualmente. En este caso, deberían plantearse ciertos interrogantes, pues la inteligencia, medida burdamente en términos de cociente intelectual, tal vez debería interpretarse en un sentido de herramienta de predicción académica, especialmente en la facilidad para adquirir

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

conocimientos, pero nunca como un elemento limitador, pues se presupone que la calificación del alumno refleja sus conocimientos e indirectamente su esfuerzo.

Anticipar y entrenar preguntas test, podría ser una forma de suavizar el sesgo marcado por la habilidad individual, pues supone una anticipación del factor sorpresa, donde el alumno advierte las diferentes posibilidades en que una pregunta puede ser formulada, desde plantear una negación, o señalar un error. Por ello, cabe hacerse dos preguntas:

1. ¿Ese factor de anticipación de la sorpresa es explicativo de la mejoría de calificaciones?
2. La pluralidad de ópticas desde las cuales puede analizarse una misma cuestión, ¿Suponen una consolidación del conocimiento y una mejora del aprendizaje?

Otro factor que tal vez debe ser considerado, es la propia metodología de corrección de los exámenes tipo test. El examen test no debería necesariamente ofrecer modalidad de debate en su corrección (a excepción de cuando se hallan errores en la formulación de una pregunta, en la demostrada “ambigüedad” de la misma, etc.), pero al mismo tiempo es una modalidad donde bien puede generarse debate a posteriori de su corrección.

Así se han descrito ensayos (Ferrer, Pallàs, Escartín, y Ruiz, 2007) donde se proponía la siguiente metodología de corrección: tras realizar el examen y ser recogidas las hojas de respuesta, se procedía a comentarlo en el aula, dando la posibilidad al alumnado que conservaba la hoja de preguntas, de plantear cuantas dudas o aclaraciones estimara oportunas. Dichas experiencias, relatan momentos de debate vivido, donde el alumno tenía la oportunidad de comprender la naturaleza de sus fallos, lo que es una evidencia del potencial formativo de esta modalidad de examen.

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la Universidad: Una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, 14, 235-272.
- Baerheim, A. y Meland, E. (2003). Medical students proposing questions for their own written final examination: evaluation of an educational project. *Medical Education*, 37, 734–738.
- Berry, J.W., y Chew, S.L. (2008). Improving learning through interventions of student-generated questions and concept maps. *Teaching of Psychology*, 35(4), 305-312.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5, 7-74.
- Brown, S. (2006). Assessment is the most important thing we do for HE students. London, The Open University, en <http://stadium.open.ac.uk/perspectives/assessment>, (consultado el 30/04/2012).
- Campbell, J., y Mayer, R.E. (2009). Questioning as an instructional method: Does it affect learning from lectures. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 747-759.
- Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006) Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395–398
- Escartín, J., Ferrer, V., Pallàs, J., y Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Octaedro: Barcelona.
- Ferrer, V., Pallàs, J., Escartín, J. y Ruiz, C. (2007). *Renovación metodológica para la gestión de grupos numerosos; una oportunidad de mejora e innovación*. I Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.

SECRETARIA TÉCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

- Glover, J. A. (1989). The “testing” phenomenon: Not gone but nearly forgotten. *Journal of Educational Psychology*, 81, 392-399.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-146.
- McDaniel, M.A., Roediger, H.L., y McDermott, K.B. (2007). Generalizing test-enhanced learning from the laboratory to the classroom. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 200-206.
- McManus, S. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Council of Chief State School Officers: Washington, DC.
- McTighe, J. y O’Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63, 10-17.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Papinczak, T., Peterson, R., Babri, A., Ward, K., Kippers, V., y Wilkinson, D. (2011). Using student generated questions for student-centred assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.
- Papinczak, T., Babri, A., Peterson, R., Kippers, V., y Wilkinson, D. (2011). Students generating questions for their own written examinations. *Advances in Health Science Education*, 16, 703–710
- Torrano, F., y González, M.C. (2008). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI



## LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

---

Wylie, E. C. (2008). *Formative assessment: Examples of practice*. Council of Chief State School Officers: Washington, DC.

Yonker, J.E. (2011). The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 673–68.

SECRETARIA TÈCNICA  
VII CIDUI