

LAS PRUEBA DE ELECCIÓN MÚLTIPLE: NIVEL DE ACEPTACIÓN POR EL ALUMNADO UNIVERSITARIO Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE APLICACIÓN

Montserrat MARUGÁN , Luis Jorge MARTÍN, José María ROMÁN,
Miguel Angel CARBONERO

Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de
Psicología,

Universidad de Valladolid

Resumen

Desde el GIE de Psicología de la Educación de la Universidad de Valladolid presentamos una breve revisión teórica de la metodología de evaluación con pruebas de elección múltiple. Mostramos los resultados de investigar aspectos tales como nivel de aceptación de esta metodología por los alumnos universitarios de la Facultad de Educación y Trabajo Social y autopercepción de su capacitación para resolverlas, en comparación con pruebas evaluadoras tradicionales de tipo escrito. Por último se aportarán los resultados obtenidos de investigar la conveniencia de aplicar una metodología de trabajo previa a la evaluación, en un entorno colaborativo y participativo. Pretendemos convertir este tipo de pruebas en un aspecto dinámico del proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje, en el marco de las nuevas orientaciones sobre evaluación en la enseñanza universitaria.

Palabras Clave: *Pruebas elección múltiple, pruebas objetivas, pruebas tipo test, evaluación, innovación.*

1. Introducción

Las pruebas de elección múltiple, o las también llamadas pruebas objetivas son un instrumento útil y muy utilizado en el entorno universitario. La magnitud del efecto pedagógico que ha tenido su aplicación lo pone en evidencia Carreño (1) cuando afirma que su uso hizo posible: (a) conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza, (b) retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, (c) dirigir la atención del alumno hacia aspectos importantes, conclusivos o centrales en el material de estudio, (d) orientar al alumno sobre su grado de avance o nivel del logro en el aprendizaje, (e) reforzar oportunamente las áreas de estudio en las que el aprendizaje sea insuficiente, (f) asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido, (g) juzgar la viabilidad de los programas escolares, (h) planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje.

Pero si nadie pone en duda que con las pruebas objetivas se mejoraron sustancialmente los procesos de evaluación, en especial la sistematización de los resultados del rendimiento escolar o el hecho de que los estudiantes apreciaran de forma rápida y directa los fallos de su aprendizaje (2), también es verdad que en su uso como recurso evaluativo se está produciendo una inercia que resta eficacia al procedimiento. Por un lado se perdió de vista una metodología de evaluación más integral y por otro se desvirtuó la intención de la taxonomía de Bloom, que sirvió para graduar los niveles de

dificultad en la elaboración de los ítems. Las diferentes alternativas deben buscar distintas capacidades en el estudiante, deberían averiguar si el alumno ha memorizado, analizado, comprendido, sintetizado, aplicado o si es capaz de evaluar la información aprendida.

Por otra parte, en muchas ocasiones, el profesorado elabora las cuestiones sin atenderse a los principios de construcción y valoración que dichas pruebas exigen. Creemos que se hace necesario, para el buen funcionamiento de la enseñanza universitaria, un estudio serio y cuando menos un replanteamiento de la utilización de estas pruebas como metodología evaluativa.

Se han de formular preguntas como: ¿Qué justifica la elección del ítem concreto?, ¿qué objetivos persigue?, ¿qué información proporciona la respuesta correcta sobre el grado y tipo de aprendizaje?, ¿qué información proporcionan las respuestas incorrectas? (la formulación de la pregunta debe proporcionar información no sólo sobre lo que no sabe el alumno, sino también sobre la clave del error: con qué concepto lo confunde, etc.).

Así mismo se pasan por alto cuestiones fundamentales respecto a la redacción de alternativas: ¿están bien redactadas?, ¿qué porcentaje del alumnado las rechazaría?, ¿hay indicios contextuales que lleven a la solución correcta?, ¿hay alternativas equivalentes?, ¿hay diferencias sistemáticas de longitud entre las respuestas correctas e incorrectas?, ¿se presentan las alternativas aleatoriamente?, ¿alguna alternativa constituye a su vez una pregunta de opción múltiple?, etc. (3)

Por último hay que resaltar la importancia de la metodología utilizada en el análisis de pruebas objetivas, ya que sabemos que el proceso de análisis determina sustancialmente el resultado. Las calificaciones académicas que obtiene el alumnado pueden depender de las estrategias de evaluación, incluso, cuando se utiliza una prueba de las llamadas "objetivas". Antonio Matas en un estudio realizado en el año 2003, nos llama la atención sobre la importancia de utilizar un criterio para la valoración de dichas pruebas, el cual suele diferir en función del profesorado y destaca la importancia de que este criterio permita no solo valorar la ejecución de los sujetos, sino la validez de la propia prueba diseñada (4).

En esta propuesta mostramos nuestra pretensión de convertir un sistema tradicionalmente utilizado para la evaluación del proceso de aprendizaje en un método didáctico, viable incluso para un grupo numeroso de alumnos y alumnas, mediante el entrenamiento al alumnado en el proceso de construcción y realización de pruebas objetivas de elección múltiple, que fomente la retroalimentación de los aprendizajes y su participación en los procesos de evaluación, tanto continua como sumativa. Aportamos, también, un análisis del cuestionario realizado a una muestra de alumnos de la Facultad de Educación y Trabajo Social, de diferentes especialidades y niveles en el que se evidencia el nivel de aceptación de esta metodología por los alumnos universitarios, así como la autopercepción de su capacitación para resolverlas, en comparación con pruebas evaluadoras tradicionales de tipo escrito.

2. Metodología

Se ha utilizado una muestra de alumnado universitario de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, de diferentes titulaciones (Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Social, Lenguas extranjeras, Psicopedagogía). Los alumnos pertenecen a cursos iniciales, intermedios y finales de los programas de estudio (tabla 1 y tabla 2).

Tabla 1. Descripción de la muestra en función del curso

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|------------|------------|
| Curso inicial | 82 | 46,9 |
| Cursos intermedios | 58 | 33,1 |
| Último curso | 35 | 20,0 |
| Total | 175 | 100,0 |

Tabla 2. Descripción de la muestra en función de la Especialidad

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| Válidos | 19 | 10,9 |
| Audición y lenguaje | 27 | 15,4 |
| Educación Física | 8 | 4,6 |
| Educación Social | 16 | 9,1 |
| Lengua Extranjera | 44 | 25,1 |
| Psicopedagogía | 61 | 34,9 |
| Total | 175 | 100,0 |

Nos hemos planteado los siguientes **objetivos generales**:

- Integrar la evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje.
- Que el alumnado se entrene en la construcción de una prueba de elección múltiple.
- Fomentar el aprendizaje a través de un procedimiento evaluativo.
- Posibilitar un sistema de evaluación que surja del propio alumnado.
- Que una metodología de evaluación continua y formativa, permita también contribuir a la evaluación final o sumativa.

Y los siguientes **objetivos específicos del estudio**

- Conocer la aceptación y preferencia del alumnado en la realización de pruebas de elección múltiple.
- Conocer la percepción del alumnado sobre su capacidad para resolverlas adecuadamente frente a otros procedimientos de evaluación utilizados tradicionalmente en Ciencias Sociales.
- Averiguar si un entrenamiento dentro del aula, previo a la evaluación, facilitaba o no la comprensión o resolución de dichas pruebas, y si este entrenamiento era valorado por el alumnado.

El **procedimiento** utilizado ha consistido en pasar un cuestionario anónimo al alumnado sobre diferentes cuestiones que responden a los objetivos buscados. Se han intentado controlar al máximo todas las variables que hubieran podido modificar sus respuestas.

En un grupo más reducido, se ha integrado el uso de pruebas de elección múltiple, siguiendo los pasos que se detallan a continuación:

1. Exposición a los alumnos sobre las características de construcción de una prueba de elección múltiple. Práctica con ejemplos.

2. Al finalizar uno o varios temas, en una sesión de 1 hora 30 minutos, se realiza la siguiente práctica:

(a) se forman grupos de 3 o 4 personas. Sirviéndose de sus apuntes o material de clase elaboran y redactan 5/6 preguntas de elección múltiple sobre el tema propuesto, anotando las respuestas en hoja aparte (ambos documentos poseerán una misma consigna).

(b) Las cuestiones se intercambian entre los diferentes grupos, cotejando las respuestas elegidas con las proporcionadas por el grupo creador, a través de las hojas de respuestas con las consignas específicas.

(c) Se continúan intercambiando preguntas y respuestas y autocalificándose cada grupo hasta finalizar el tiempo.

(d) Pequeño debate en grupo sobre cuestiones e ítems de difícil interpretación.

(e) El profesor, una vez recogido todo el material elaborado por los alumnos y con las correcciones y aportaciones oportunas, elabora una amplia prueba de elección múltiple, para una práctica más completa e individual.

3. Resultados

Encontramos que el alumnado universitario (tabla 3) manifiesta una preferencia relativa en el uso de las pruebas de elección múltiple, un mayor porcentaje de alumnos (59,5 % frente al 38 %) parecen mostrar simpatías sobre esta forma de evaluación. Preguntados sobre las razones de sus preferencias o rechazos, solo un 55,4 de la muestra aporta opiniones sobre el parecer manifestado.

El aprendizaje comprensivo, la facilidad, la concreción o la objetividad, son las opciones de más peso que aportan aquellos alumnos que se muestran conformes con este tipo de pruebas. Por el contrario, aquellos que las rechazan, aluden, como una de las razones más votadas, a la confusión e inseguridad que crean, seguida, con amplia diferencia, por la idea de que no permiten una explicación o que consideran que son insuficientes para evaluar.

Tabla 3. Respuesta a la pregunta ¿Te gustan las pruebas de elección múltiple? y justificaciones aportadas en ambos casos.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si | 104 | 59,4 | 60,8 | 60,8 |
| | No | 67 | 38,3 | 39,2 | 100,0 |

| | | | |
|------------------|-----|-------|-------|
| Total | 171 | 97,7 | 100,0 |
| Perdidos Sistema | 4 | 2,3 | |
| Total | 175 | 100,0 | |

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 78 | 44,6 | 44,6 | 44,6 |
| Aprendizaje comprensivo | 13 | 7,4 | 7,4 | 52,0 |
| Concreción | 8 | 4,6 | 4,6 | 56,6 |
| Confusión e inseguridad | 23 | 13,1 | 13,1 | 69,7 |
| Descontextualizado | 1 | ,6 | ,6 | 70,3 |
| Dificultad | 2 | 1,1 | 1,1 | 71,4 |
| Excesiva concreción | 1 | ,6 | ,6 | 72,0 |
| Facilidad | 12 | 6,9 | 6,9 | 78,9 |
| Falta de práctica | 1 | ,6 | ,6 | 79,4 |
| Globalidad de la evaluación | 2 | 1,1 | 1,1 | 80,6 |
| Insuficiente para evaluar | 6 | 3,4 | 3,4 | 84,0 |
| Manipulable por el profesor | 4 | 2,3 | 2,3 | 86,3 |
| No permite la explicación | 5 | 2,9 | 2,9 | 89,1 |
| Objetividad | 7 | 4,0 | 4,0 | 93,1 |
| Penalización del error | 3 | 1,7 | 1,7 | 94,9 |
| Permite la autoevaluación | 1 | ,6 | ,6 | 95,4 |
| Rapidez | 3 | 1,7 | 1,7 | 97,1 |
| Se me da mejor | 1 | ,6 | ,6 | 97,7 |
| Se me da peor | 2 | 1,1 | 1,1 | 98,9 |
| Sencillez | 1 | ,6 | ,6 | 99,4 |
| Simplicidad del aprendizaje | 1 | ,6 | ,6 | 100,0 |
| Total | 175 | 100,0 | 100,0 | |

Los resultados anteriores contrastan, en cierta medida, con las opiniones que sustentan sobre si obtienen o no éxito en esta forma de evaluación (tabla 4). Un 45,1 % de la muestra dice mostrar más habilidad en las evaluaciones de tipo tradicional, frente a un 33,1 % que parecen preferir las pruebas de elección múltiple, quedando un 17,7 de alumnado, seguramente el más exitoso académicamente, el cual cree estar dotado para responder a cualquier forma de evaluación.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la habilidad percibida por los alumnos

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---|-----|--------|--------|-------|------------|
| Habilidad percibida para responder a pruebas de elección múltiple | 169 | 1 | 10 | 6,98 | 1,522 |
| Habilidad percibida para responder a pruebas escritas tradicionales | 169 | 3 | 10 | 7,38 | 1,353 |
| N válido (según lista) | 168 | | | | |

Tabla 5. Comparación de la habilidad percibida por los alumnos según el tipo de prueba

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Mayor habilidad para las pruebas objetivas | 58 | 33,1 | 34,5 | 34,5 |
| | Misma habilidad | 31 | 17,7 | 18,5 | 53,0 |
| | Mayor habilidad para las pruebas tradicionales | 79 | 45,1 | 47,0 | 100,0 |
| | Total | 168 | 96,0 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 7 | 4,0 | | |
| | Total | 175 | 100,0 | | |

El análisis de estas cuestiones pone de manifiesto que, si bien esta forma de evaluación es valorada por un amplio número de estudiantes, sin embargo, muchos de ellos no se encuentran preparados para tomar decisiones ante los diferentes ítems. El entrenamiento en este tipo de pruebas facilitaría el acercamiento a esta metodología y eliminaría en la calificación el sesgo debido a la inseguridad. Como podemos ver en la tabla 6 prácticamente la totalidad (89,1 % frente a 7,4%) opina

que sería interesante la práctica en dicha metodología principalmente como entrenamiento respecto a la evaluación, en el caso que siga ese procedimiento, pero independientemente de la evaluación, como modo de comprobación y afianzamiento del aprendizaje. Aunque son pocos los alumnos que han aportado datos sobre sus respuestas, algunas de las más valoradas son que el trabajo previo ayuda a preparar el examen, así como facilita el repaso y la aclaración de conceptos, entre otras.

Tabla 6. Interés de los alumnos por la práctica previa de pruebas de elección múltiple y justificación de las respuestas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si | 156 | 89,1 | 92,3 | 92,3 |
| | No | 13 | 7,4 | 7,7 | 100,0 |
| | Total | 169 | 96,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 6 | 3,4 | | |
| Total | | 175 | 100,0 | | |

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | | 83 | 47,4 | 47,4 | 47,4 |
| | Autoevaluación | 7 | 4,0 | 4,0 | 51,4 |
| | Ayudan a preparar el examen | 52 | 29,7 | 29,7 | 81,1 |
| | Conocer los conocimientos básicos | 2 | 1,1 | 1,1 | 82,3 |
| | Estudiar de otra manera | 5 | 2,9 | 2,9 | 85,1 |
| | Nada | 5 | 2,9 | 2,9 | 88,0 |
| | Repaso y aclaración | 21 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| Total | | 175 | 100,0 | 100,0 | |

4. Conclusiones

Como conclusión del trabajo presentado opinamos que se hace necesario un replanteamiento metodológico (construcción de ítems, criterios de evaluación, etc.) en la utilización de pruebas de elección múltiple como

recurso evaluativo en el entorno universitario. Así mismo creemos que es posible convertirlas en un instrumento evaluador más completo, buscando a través de sus ítems, la posible utilización por parte del alumnado de procesos simples y complejos de aprendizaje (comprensión, análisis, aplicación, evaluación de información, etc).

Respecto a su incorporación en la metodología didáctica ordinaria, creemos que estas pruebas pueden convertirse en un interesante recurso didáctico que permita afianzar el aprendizaje y trabajar reflexivamente sobre las materias de estudio. Ha demostrado ser un procedimiento que permite responder a un elevado número de preguntas sobre un determinado tema, así como contrastar y corregir errores conceptuales. Además se producen con frecuencia constructivos debates entre grupos en torno a algunas de las cuestiones formuladas, fomentando el aprendizaje continuo de la asignatura y el estudio analítico de la misma. En un estudio anterior (5) el alumnado sometido a esta metodología durante un curso evaluó como muy útil y motivador el procedimiento.

Hemos presentado en los resultados del cuestionario pasado a los alumnos universitarios de la Facultad de Educación, que estos, en un porcentaje superior a la media, muestran una buena aceptación de las pruebas objetivas, aunque sólo un 33 % dicen poseer más habilidad en esta forma de evaluación que en las pruebas abiertas tradicionales. La razón primordial que ponen de manifiesto y que explicaría esta falta de habilidad percibida es la confusión e inseguridad que les crea el tener que elegir una respuesta correcta entre varios ítems, aún conociendo la materia sobre la que se les pregunta. Pensamos que un entrenamiento previo, con una metodología integrada, siguiendo los pasos que mostramos en este trabajo, eliminaría este sesgo en las calificaciones.

Pese a la importancia que este tipo de pruebas pueden llegar a tener cómo una fórmula compleja de evaluación, sin embargo son insuficientes a la hora de realizar una evaluación global del alumnado, que necesariamente implica la elaboración de tareas y trabajos diversificados.

5. Referencias

- (1) CARREÑO, F. *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. 1981. México: Editorial Trillas, S.A.
- (2) SANTIAGO RIVERA, J.A. "La educación tecnocrática y la evaluación con pruebas objetivas". 2007. *Evaluación e Investigación*. Vol 2 nº 1, pp. 42-56.
- (3) ALONSO TAPIA, J. *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. 1997. Madrid: MEC
- (4) MATAS TERRÓN, A. "Estudio diferencial de indicadores de rendimiento en pruebas objetivas". *Relieve*, Vol 9, nº 2, 2003, pp.184-197.
- (5) Marugán, M., Martín, L.J., Carbonero, M.A., Del Caño, M. Las pruebas objetivas: un procedimiento de utilización formativo. Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid. Guilarte Martín-Calero, C.(Coord). 2007. Ed. Universidad de Valladolid