

## Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”

Documento 9

# Diseño de exámenes escritos con ítems de respuesta abierta

por Laura Basabe,  
Brenda Leal Falduti y Damián Tornese

Mayo de 2020



# Presentación

El Programa de Contingencia para la Enseñanza Digital COVID-19 fue diseñado por una comisión asesora coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad a partir de la Resolución del Rector *ad referendum* del Consejo Superior N.º 341/209.

Este programa está organizado sobre tres ejes:

- Anticipación de acciones y planificación de la enseñanza
- Comunicación a docentes y estudiantes
- Convergencia del entorno digital adaptado a cada ámbito específico

Esta serie de documentos, “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”, incluida en el primer eje de trabajo, tiene como propósito ofrecer a los docentes de la universidad recomendaciones, herramientas y, en general, ideas que puedan resultarles útiles para repensar la enseñanza y enriquecer sus aulas virtuales en este período de restricciones.

Algunas de estas aulas, además de ser eficaces mecanismos de vinculación con los estudiantes y de ofrecer en la emergencia distinto tipo de contenidos y actividades, seguramente se convertirán en el centro de experiencias pioneras en enseñanza semipresencial o, como ya se advierte en todas las unidades académicas, constituirán potentes espacios para enriquecer las actividades habituales.

Este desafío –enorme por la magnitud de la emergencia, por su duración y por su alcance global– no encontró a la Universidad de Buenos Aires en un estado de improvisación. La Secretaría de Asuntos Académicos tiene una experiencia de más de treinta años en enseñanza a distancia –UBA XXI fue creada en 1986– y, desde 2008, cuenta con el Citep, un área específica de trabajo en innovación pedagógica, desarrollo de herramientas y entornos tecnológicos, formación docente e investigación en el campo de la tecnología educativa. La importancia de tener en nuestro haber estos desarrollos maduros queda fuera de toda duda.

Estoy segura de que en esta situación por completo inédita encontraremos una oportunidad para volver a pensar la educación universitaria y para renovar su excelencia.

**María Catalina Nosiglia**  
Secretaria de Asuntos Académicos

# Diseño de exámenes escritos con ítems de respuesta abierta

La necesidad de implementar estrategias de enseñanza remota en materias y carreras habitualmente presenciales reabre las viejas preguntas acerca de qué, para qué y cómo evaluar, en un contexto que nos exige crear soluciones nuevas con las herramientas disponibles.

Este documento se enfoca en un tipo de instrumento de evaluación en particular: los exámenes escritos con ítems de respuesta abierta. Tiene como propósito, en primer lugar, mostrar el potencial de este instrumento como una alternativa viable para la evaluación a distancia y mapear sus distintas variantes. En segundo término, busca ofrecer a quienes opten por esta alternativa una guía para el diseño de este tipo de exámenes y orientaciones para la implementación no presencial a través de un entorno virtual de aprendizaje.

El documento se ordena a partir de las siguientes preguntas:

1. [¿Qué son los exámenes con ítems de respuesta abierta?](#)
2. [¿Cuándo usar exámenes con ítems de respuesta abierta?](#)
3. [¿Qué tipo de exámenes con ítems de respuesta abierta existen?](#)
4. [¿Cómo diseñar un examen con ítems de respuesta abierta?](#)
5. [¿Cómo corregir y dar retroalimentación en los exámenes con ítems de respuesta abierta?](#)
6. [¿Cómo implementar exámenes con ítems de respuesta abierta para la administración no presencial?](#)

## 1. ¿Qué son los exámenes con ítems de respuesta abierta?

Los exámenes con ítems de respuesta abierta son exámenes escritos compuestos por **consignas que demandan al estudiante respuestas amplias y que admiten respuestas diversas**. Se conocen también como exámenes “de composición”, “de ensayo” o “de desarrollo”. Las respuestas pueden variar en cuanto a extensión,

profundidad, organización de la información, enfoque, etc. y ser igualmente correctas.

Los exámenes con ítems de respuesta abierta se componen de un número reducido de preguntas o consignas. La elaboración de la respuesta exige que el estudiante relacione un conjunto amplio de conocimientos, organice una respuesta con una estructura lógica y la exprese por escrito. Este tipo de evaluación otorga al estudiante libertad para expresarse, pero al mismo tiempo exige el dominio de la expresión escrita y de las reglas de la escritura académica.

Para juzgar si la respuesta del estudiante se ajusta a los criterios establecidos, el evaluador debe analizar e interpretar la respuesta. A diferencia de los exámenes con respuestas cerradas, o “pruebas objetivas”, en los que las consignas tienen una única respuesta correcta, en los exámenes de respuesta abierta la opinión de quien evalúa tiene incidencia en la corrección. Por ello, estos exámenes se conocen también como “pruebas subjetivas”. No obstante, y a diferencia de los exámenes orales, la presentación por escrito deja un registro tangible al que el evaluador puede volver y que puede compartir con otros evaluadores.

## **2. ¿Cuándo usar exámenes con ítems de respuesta abierta?**

Estos exámenes tienen una larga tradición en las aulas universitarias porque son instrumentos muy flexibles.

- Permiten evaluar contenidos de distinto tipo: conceptuales (informaciones, conceptos, principios, teorías), contenidos procedimentales (aplicación de técnicas, procedimientos, metodologías que se pueden plasmar a través de una resolución escrita) y, aunque en menor medida, contenidos actitudinales (actitudes, disposiciones).
- Se adaptan a contenidos de distintas áreas de conocimiento.
- Permiten plantear al estudiante tareas de distinto nivel de complejidad, coherentes con los propósitos formativos de la asignatura, según su ubicación en el plan de estudios (ciclo de formación general, especializado, profesional).
- Permiten captar no solo estados de conocimiento, sino los procesos cognitivos que realiza el estudiante para arribar a ciertos resultados.

De este modo, se pueden utilizar en asignaturas de diversas áreas de conocimiento y nivel de formación, incluso en aquellas más directamente relacionadas con las actividades profesionales que desarrollará el futuro graduado.

Estos exámenes, además, son relativamente fáciles de construir. No obstante, su corrección encierra una mayor dificultad y requiere de docentes especializados, no solo en su disciplina, sino en la evaluación, que puedan apreciar con justicia la producción de los estudiantes. La corrección, por su parte, insume mucho tiempo; en ocasiones, esta tarea puede ser simplificada con el apoyo de distintos instrumentos, que presentaremos más adelante.

En síntesis, los exámenes con ítems de respuesta abierta tienen ventajas y limitaciones, que deben sopesarse para decidir su empleo.

- Promueven la integración de contenidos.
- Permiten evaluar desempeños de distintos niveles de complejidad.
- Exigen al estudiante habilidades de expresión escrita y escritura académica.
- Permiten inferir los procesos cognitivos del estudiante a través de su producción.
- Son fáciles de diseñar: a través de pocos ítems se pueden evaluar grandes cantidades de contenidos y la construcción de estos tiene menos requisitos técnicos que la de otros tipos de ítems.
- Son difíciles de corregir: lleva más tiempo la lectura y el análisis de cada respuesta; se requiere contar con un número de evaluadores suficiente para la cantidad de estudiantes y los plazos para la devolución de resultados.
- Pueden implementarse fácilmente de manera no presencial.

Dependiendo de la extensión y complejidad de la respuesta requerida, los exámenes con ítems de respuesta abierta pueden administrarse de manera sincrónica o asincrónica. En la **resolución sincrónica**, que simula la presencialidad, los estudiantes realizan el examen de manera simultánea durante un período corto a través de una plataforma virtual. En la **resolución asincrónica**, los estudiantes resuelvan el examen de manera diferida en el tiempo, aunque dentro de un plazo de entrega.

En el contexto de la enseñanza no presencial, los exámenes de respuesta abierta pueden ser herramientas muy valiosas para una evaluación formativa, orientada a dar retroalimentación al estudiante acerca de su proceso de aprendizaje.

Si se utilizan para evaluaciones orientadas a la acreditación (ya sea exámenes finales o exámenes parciales en el caso de materias con régimen de promoción directa), los exámenes escritos tienen debilidades. En la administración no presencial, se debe tener en cuenta que...

- **se debe verificar la identidad del evaluado.** Puede implementarse algún mecanismo de validación de la identidad y, en el caso de administrarse de

manera sincrónica, de monitoreo de conductas sospechosas durante el examen.

- **los estudiantes tienen posibilidad de consultar el material de estudio.** Por ello, deben priorizarse ítems que implican una elaboración a partir de este material y no una reproducción directa de información.
- **los estudiantes pueden comunicarse las respuestas entre sí con mucha facilidad y plagiar material disponible en internet.** Una alternativa para limitar la consulta entre los estudiantes es generar distintas versiones de un mismo examen mediante consignas diferentes o incluir consignas con opciones que el estudiante pueda elegir, equivalentes en cuanto a la tarea y contenido evaluado.

Una alternativa para la utilización de exámenes escritos de respuesta abierta para la acreditación de los aprendizajes es combinar estos con una instancia de examen oral, que permita validar la autoría del examen escrito.

### 3. ¿Qué tipo de exámenes con ítems de respuesta abierta existen?

Hay diversos tipos de exámenes de respuesta abierta; algunos demandan una respuesta breve mientras que otros requieren una respuesta de mayor desarrollo. También se diferencian en función de la situación de administración (presencial o no presencial), las condiciones de resolución (individual, grupal) y la tarea propuesta en las consignas. En ocasiones, dentro de la tradición de enseñanza de ciertas disciplinas surgen otros formatos o denominaciones particulares.

Examen de respuesta restringida	Examen de respuesta extensa
<ul style="list-style-type: none"><li>● Cuestionario</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Examen presencial</li><li>● Examen de respuesta amplia</li><li>● Trabajo práctico</li><li>● Monografía</li><li>● Portafolio</li><li>● Tesis, y tesinas o trabajos finales</li></ul>

En función de los propósitos de este documento, desarrollaremos solo aquellos tipos de exámenes de respuesta abierta que pueden ser administrados de manera remota

(se excluye el examen escrito presencial) y que permiten la evaluación de los aprendizajes en una asignatura de carreras de grado (se dejan afuera las tesis, tesinas u otros trabajos finales de carrera).

Respecto de las condiciones de resolución, excepto en el caso del cuestionario, el resto de los formatos pueden ser administrados de manera grupal. El aprendizaje colaborativo tiene ventajas intelectuales –mejor rendimiento, mayor avance cognitivo, incremento del tiempo en tarea– y sociales –mayor motivación, sentimiento de apoyo y aceptación, aprendizaje de habilidades interpersonales– (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Pero además, el empleo de formas grupales de trabajo para la evaluación formativa tiene la ventaja de disminuir la cantidad de trabajos que se tienen que corregir y poder así incrementar las instancias de retroalimentación a los estudiantes. En el caso de implementarse formas de trabajo grupal, estas deben combinarse con evaluaciones individuales para poder apreciar el aporte específico de cada integrante a la producción colectiva.

### **3.1. Cuestionario**

El cuestionario consiste en una lista de consignas o preguntas que pueden ser resueltas en un párrafo breve (3 o 4 renglones). Es un formato muy próximo a las preguntas clásicas o preguntas de respuesta breve de los exámenes de ítems de respuesta cerrada, pero se diferencia en que la respuesta es más amplia que un término, cifra, símbolo (por ejemplo: mencionar las diferencias entre daños y perjuicios, explicar la diferencia entre una reedición y una reimpresión, etcétera).

Este tipo de consignas permite evaluar principalmente habilidades de orden cognitivo inferior; es decir, dominio de datos, conceptos y principios teóricos, establecimiento de relaciones, y aplicación de reglas y procedimientos a situaciones conocidas.

En un contexto de enseñanza no presencial, es un formato adaptable para resolución sincrónica (todos los estudiantes lo resuelven simultáneamente en un plazo acotado) porque requiere respuestas breves.

### **3.2. Examen de respuesta amplia**

El examen de respuesta amplia también consiste en una lista de consignas o preguntas, pero estas demandan tareas más complejas y exigen un desarrollo más amplio en las respuestas. El grado de elaboración personal requerido lo vuelve un instrumento adecuado para su resolución fuera de la órbita del control del docente.

Las tareas propuestas en las preguntas pueden estar orientadas al trabajo conceptual en torno a un tema. Por ejemplo, la explicación de un marco teórico o metodológico, la comparación de perspectivas, la síntesis de diferentes planteos, la

elaboración de un diálogo entre dos exponentes teóricos acerca de una cuestión, etc. También pueden demandar la utilización de un marco teórico o metodológico para el análisis de una situación o el planteo de una propuesta. Por ejemplo, el análisis de un documento técnico, la interpretación de información estadística, la elaboración de una recomendación.

### 3.3. Trabajo práctico

El trabajo práctico plantea consignas que requieren utilizar categorías teóricas o marcos metodológicos en una situación. El propósito es promover la integración de los conocimientos y su transferencia a contextos específicos.

La práctica que se propone puede tener distintos grados de semejanza con la actividad profesional del futuro graduado. Se trata de un *continuum* que va de una menor a una mayor complejidad de la tarea.

- Análisis de “ejemplos” (un filme, un relato, un documento, un caso) que ilustran la realidad estudiada. Por ejemplo, analizar un fallo judicial, una obra artística, documentación económica-financiera, un conjunto de estudios clínicos.
- Solución de un problema tipo mediante la aplicación de procedimientos conocidos. Por ejemplo, segmentar una audiencia para un plan de comunicación, elaborar información contable.
- Desarrollo de tareas que contactan al estudiante con la práctica profesional. Por ejemplo, hacer un informe a partir de un relevamiento de organizaciones del campo profesional, o de visitas a ciertas instituciones, o de entrevistas a referentes profesionales.
- Resolución de problemas propios de la práctica profesional. Por ejemplo, elaborar la documentación técnica para el seguimiento de un proyecto arquitectónico, evaluar la situación de un cliente en un proceso judicial.

A continuación, nos detendremos en las consignas orientadas a la evaluación de competencias profesionales.

#### 3.3.1. Consignas de evaluación auténtica

Las consignas de evaluación auténtica proponen la resolución de un problema propio del campo profesional asumiendo un rol determinado. A diferencia de los problemas artificiales, que presentan situaciones modelizadas que difícilmente se darían de ese modo en el mundo real, los problemas auténticos plantean situaciones semejantes a las de las prácticas sociales de referencia y en condiciones similares a las del contexto real.



La autenticidad de la situación es una cuestión de grado. Varía de acuerdo con el grado de fidelidad entre las exigencias cognitivas y las condiciones en que se realiza la tarea, y las que demanda esa misma actividad en los contextos sociales y profesionales de referencia. La autenticidad también depende de la relevancia de los aprendizajes propuestos para enfrentar problemas prototípicos o emergentes de la práctica, y de la medida en que esta promueve la socialización y el desarrollo de una identidad profesional (Monereo Font, 2009).

Para situar al estudiante en una situación auténtica se deben tener en cuenta cuatro elementos (Anijovich y González, 2012).

- **Rol:** “Usted es...” el abogado patrocinante de una de las partes en un juicio de divorcio, un integrante del área de recursos humanos de una organización, etcétera.
- **Audiencia:** una empresa, un organismo de gobierno, un jefe, un cliente, etc.
- **Tema:** foco de la tarea.
- **Formato:** informe técnico, artículo periodístico, reseña crítica, presentación judicial, una propuesta (de acuerdo con los formatos específicos de cada profesión).

### **3.3.2. Análisis de casos**

Los casos son recursos utilizados habitualmente para la enseñanza (“método de casos”), pero pueden ser utilizados también para la evaluación de los aprendizajes. Los casos presentan situaciones que requieren una intervención; permiten evaluar la capacidad de delimitar problemas, interpretar datos, identificar los datos relevantes y la información faltante, y definir alternativas de solución, sopesando sus pros y contras.

Hay distintos tipos de casos.

- **Caso Harvard**<sup>1</sup>: es un relato extenso y detallado sobre una situación compleja, en la que los problemas son resultado de la interrelación entre distintas variables. El caso no tiene un final, sino que termina en un dilema, que asegura que no hay una respuesta única y simple (hay involucradas cuestiones éticas, se debe tomar una decisión sin información suficiente, las necesidades personales impiden al protagonista actuar de acuerdo con sus convicciones, etc.). El material incluye una lista de preguntas críticas que orientan la reflexión y favorecen la búsqueda de soluciones alternativas (Wasserman, 1994). El caso tiene como propósito que el estudiante diagnostique el problema, analice las variables involucradas, evalúe distintos cursos de acción y, finalmente, haga una recomendación. Se utiliza habitualmente en el campo del derecho y la administración.

- **Caso incidente crítico:** es un relato muy breve que presenta una situación grave que requiere una resolución inmediata. El relato omite información importante y finaliza con una pregunta que obliga a tomar posición desde un rol determinado. Tiene como propósito el entrenamiento en la identificación de la información necesaria para reconstruir el contexto, los condicionantes, los protagonistas de la situación y la toma de decisiones desde distintos roles. El material incluye las informaciones complementarias que el docente puede brindar a medida que se le solicita la información. Se utiliza habitualmente en las ciencias de la salud.
- **Caso *dossier*:** la información no se presenta organizada en un relato, sino mediante una “carpeta” que contienen distintas piezas de información (datos estadísticos, informes técnicos, leyes, notas periodísticas, etc.), que pueden estar en distintos formatos (texto, audios, videos, etc.). Intenta simular la manera en la que un profesional recibe habitualmente los problemas en su práctica cotidiana. Tiene como propósito que el estudiante defina el problema a partir de la selección de la información pertinente y relevante, y la interpretación y organización de datos.

### **3.3.3. Resolución de problemas abiertos**

En los problemas abiertos la consigna plantea un problema. Un problema se diferencia de un ejercicio: este puede resolverse mediante la aplicación de un procedimiento conocido de antemano; un problema, en cambio, plantea una situación cuya respuesta no se conoce y requiere descubrir una estrategia de solución.

Los problemas abiertos son problemas “mal definidos”, en los cuales la información es insuficiente y el alumno debe reconstruir los datos faltantes, o hay un exceso de información y debe seleccionar la que es relevante. Estos problemas pueden ser resueltos a través de diferentes estrategias y pueden tener varias respuestas correctas (Camilloni, 2006). Se corresponden con la mayor parte de los problemas profesionales.

## **3.4. Monografía**

Este examen se basa en una única consigna muy general sobre un tema bien delimitado y se focaliza en su tratamiento en profundidad. La tarea puede ser definida por el docente para todos los estudiantes o bien ser propuesta por el propio estudiante dentro de ciertos parámetros. Por ejemplo: análisis de un problema desde distintas perspectivas teóricas, una reseña crítica de una obra, etcétera.

El desarrollo de la monografía requiere una indagación bibliográfica rigurosa y un desarrollo acorde con las convenciones de la estructura académica (por ejemplo, introducción, planteo de la idea que se va a explorar, fundamentación de las argumentaciones, elaboración de conclusiones, referencia a las fuentes utilizadas, etcétera).

### 3.5. Portafolio

Este examen consiste en la elaboración y presentación de una carpeta o *dossier*, en la que el estudiante reúne una colección de trabajos desarrollados a lo largo de un período de tiempo determinado. Busca simular la situación de un profesional que selecciona sus mejores “obras” para presentarse ante el público.

El portafolio no es solo una compilación, sino que incorpora la mejora de cada uno de los trabajos a partir de la retroalimentación brindada por el docente en cada una de las entregas. En este sentido, el portafolio permite no solo evaluar el nivel de logro del estudiante en un momento dado, sino tener una mirada retrospectiva de sus procesos de aprendizaje a partir del avance de la producción. Además, el alumno puede tener la posibilidad de seleccionar los trabajos que va a incluir a partir de la autoevaluación de sus fortalezas y debilidades.

Esta forma de evaluación estructura la enseñanza a partir de las producciones que se van a desarrollar. Ello puede resultar una ventaja en propuestas de educación a distancia, porque integra funciones de seguimiento y evaluación formativa (mediante las preentregas) y sumativa (la presentación final).

Para utilizar el portafolio como un instrumento de evaluación, el docente debe definir previamente los siguientes ítems.

- Los trabajos que el estudiante debe incluir. Pueden ser materiales escritos, textos, audio, videos, objetos, etc.; producciones individuales o producciones grupales; producciones obligatorias para todos los estudiantes, y otras elegidas por el estudiante.
- Las consignas de cada uno de los trabajos incluidos.
- El cronograma para la elaboración y presentación de cada uno de los trabajos.

Un requisito del portafolio es que reúna evidencias de distintos momentos del proceso de aprendizaje. La selección puede responder a distintos criterios: una sucesión cronológica de los mejores trabajos, la evolución de una misma producción en el tiempo, o documentos sobre un mismo tema abordado desde diferentes perspectivas o con diferentes recursos.

## 4. ¿Cómo diseñar un examen con ítems de respuesta abierta?

Como cualquier instrumento de evaluación, el examen de respuesta abierta debe planificarse. Debe preverse la estructura del examen, la cantidad total de ítems y su distribución entre los distintos temas.

- **Definir el alcance del examen.** La primera pregunta para orientar el diseño del examen es qué se propone evaluar. La respuesta seguramente será una determinada porción del programa (por ejemplo, “En el primer parcial, evaluamos hasta la unidad 3”), pero es necesario precisar qué es lo que los estudiantes deberían poder hacer en relación con esos temas. Conviene elaborar una tabla de especificación, es decir una matriz que vincule los distintos temas que se van a evaluar y el tipo de desempeño esperado en función de los objetivos de aprendizaje (explicar, interpretar, resolver, producir, etc.). A partir de esta matriz se establecen los contenidos que se van a evaluar.
- **Determinar el peso relativo de cada contenido.** En función de la importancia de cada contenido se define la cantidad de ítems de cada categoría o el alcance de las tareas propuestas en cada consigna.
- **Elegir el tipo de instrumento.** En función de los desempeños que se quieren evaluar se selecciona el instrumento y el tipo de consignas que resulten más adecuados. Además de criterios de validez y confiabilidad<sup>2</sup>, la decisión debe estar guiada por criterios de practicidad; es decir, los que derivan del análisis de los recursos humanos y materiales, y de los tiempos necesarios para el diseño y la corrección.
- **Redactar las consignas.** Las consignas, ya sea bajo la forma de preguntas o de indicaciones, son la explicación de la tarea que el alumno debe realizar. Deben estar redactadas con claridad, para que no queden dudas sobre lo que se espera que el estudiante responda, así como sobre los alcances de la respuesta. Esta necesidad de redactar consignas claras, que es importante en cualquier situación de evaluación, se vuelve fundamental en un contexto de educación a distancia, en tanto no se cuenta con la presencia del docente para ofrecer aclaraciones adicionales durante la resolución. Una consigna ambigua o confusa dará lugar a respuestas no previstas, así como a la necesidad de atender numerosas consultas en las que se piden aclaraciones sobre lo solicitado.

En este sentido, una consigna debe contener no solo la tarea en sí, sino toda la información necesaria sobre la resolución esperada (por ejemplo, la extensión de la respuesta, metodología, materiales, etc.). De lo contrario, no podrán descartarse en la corrección resoluciones que resulten admisibles en función

de la consigna, aunque no respondan a lo que tenía en mente el profesor. En lo posible, deberían anticiparse también los criterios de evaluación, particularmente en instrumentos que demandan un grado mayor de producción por parte del estudiante.

- **Establecer las condiciones de resolución.** En la administración presencial de exámenes se suele informar con anticipación la fecha, hora y lugar del examen; otras pautas se establecen en la hoja de consignas o bien se informan oralmente en el inicio del examen. Si la prueba se administra a distancia, las condiciones de resolución deben comunicarse con la mayor precisión de manera anticipada (por ejemplo, modalidad de entrega del examen, plazo para la resolución, etc.).
- **Distribuir el puntaje entre los ítems.** La distribución del puntaje debe ser previa a la administración del examen. Inicialmente, es necesario establecer los puntajes máximos de cada consigna, de acuerdo con el nivel de dificultad y alcance de la tarea propuesta; luego se deben definir los puntajes analíticos, es decir los de los elementos centrales de una “respuesta ideal”. Cuando se trata de una consigna única (como en el caso de una monografía), la distribución del puntaje se realiza entre los distintos aspectos evaluados.

Un asunto que requiere cierta consideración en la redacción de las consignas son los verbos empleados. Además de comunicar al estudiante la tarea que debe realizar, los verbos expresan las habilidades cognitivas que se deben poner en juego para la elaboración de las respuestas. Existen distintas clasificaciones de desempeños cognitivos (Bloom, 1971; Gagné y Briggs, 1987; D'Hainaut, 1985; Meirieu, 2002).

- El **conocimiento** implica evocar y reproducir un concepto, una definición, leyes o principios de una disciplina.
- La **comprensión** implica poder utilizar ese conocimiento para elaborar nuevas ideas procesando la información dada (por ejemplo, interpretar, inferir, sacar conclusiones).
- La **aplicación** permite utilizar el conocimiento conceptual o metodológico para la solución de problemas tipo (situaciones que se resuelven mediante la aplicación directa de una solución conocida).
- El **análisis** supone discriminar las partes constitutivas de un material e identificar supuestos, hipótesis, relaciones, principios organizadores, causas, consecuencias, técnicas utilizadas, etcétera.
- La **producción** implica la combinación de elementos en una estructura nueva, pero dentro de límites establecidos por problemas, marcos teóricos y metodológicos. Da lugar a productos: un plan de acción, un proyecto, un modelo, un objeto.

- La **evaluación** implica la formación de juicios de valor de acuerdo con un propósito determinado, utilizando criterios preestablecidos o bien determinados en función de ciertos objetivos.

El conocimiento, la comprensión y la aplicación constituyen habilidades cognitivas de orden inferior. La adquisición de una base de conocimiento con la cual operar es sin duda una parte central de una formación universitaria. No obstante, la formación profesional requiere además que el estudiante pueda utilizarla para analizar situaciones, resolver problemas, elaborar propuestas, tomar decisiones. Tareas como definir un concepto, enunciar características de algo o describir una teoría permiten evaluar únicamente si el estudiante domina un conocimiento declarativo acerca de un objeto, pero no si efectivamente puede utilizarlo para la actuación.

Por ello, en el nivel universitario las consignas que involucran tareas de orden cognitivo inferior no deberían constituir el único tipo de actividad que se les propone a los estudiantes. Deben plantearse también tareas de análisis, producción y evaluación, es decir, habilidades cognitivas de orden superior. Este tipo de tareas implica la transferencia del conocimiento a situaciones nuevas, el juicio crítico para tomar decisiones y la creatividad para elaborar respuestas novedosas.

El tipo de tareas propuesto en las consignas de evaluación debe ser coherente con los desempeños establecidos en los objetivos de aprendizaje de la asignatura; es decir, los resultados que se espera que los estudiantes logren al finalizar el curso. En ocasiones, los objetivos expresan habilidades de orden cognitivo superior (analizar, producir, evaluar), pero las consignas de los instrumentos de evaluación se focalizan en habilidades cognitivas de los niveles más bajos (conocer, comprender, aplicar).

Los exámenes con preguntas de respuesta abierta permiten evaluar desempeños de todos los niveles de complejidad, que pueden combinarse en un mismo instrumento de evaluación. Al ser instrumentos de evaluación “costosos” en términos de corrección conviene utilizarlos para evaluar desempeños complejos.

## **5. ¿Cómo corregir y dar retroalimentación en los exámenes de respuesta abierta?**

Los exámenes de respuesta abierta, como se adelantó al inicio, dan lugar a respuestas de distintos niveles de calidad: rara vez estas son totalmente correctas o incorrectas y puede haber respuestas igualmente correctas con distinto enfoque u organizadas de manera diferente. Esta diversidad se incrementa a medida que se demandan tareas más complejas.

## 5.1. Instrumentos de apoyo a la corrección

La tarea de corrección requiere analizar la respuesta del estudiante y tomar decisiones. Por ello, resulta crítica la definición previa de los criterios de evaluación; esto es, las pautas, reglas o dimensiones que se utilizan para juzgar la calidad de una determinada respuesta, en concordancia con los objetivos perseguidos.

La comunicación de los criterios de evaluación puede asumir diferentes modalidades. Existen instrumentos que permiten no solo la comunicación de criterios de evaluación, sino que sirven también como instrumentos analíticos que facilitan la tarea de corrección. En función del tiempo disponible y del tipo de examen que deberá corregir, el equipo docente puede elaborar claves de corrección, listas de cotejo o *checklist*, escalas de valoración, o matrices de valoración o rúbricas.

- La **clave de corrección** es una “respuesta tipo”, en la que se establecen los conceptos fundamentales que permitirán decidir si una respuesta es aceptable y satisfactoria. Como todo instrumento de análisis de respuestas, la clave permite al evaluador concentrarse en el contenido conceptual de lo expresado más allá del estilo de redacción, vocabulario, o extensión de la respuesta. Asimismo, la clave establece la puntuación que se asignará a cada respuesta correcta.
- La **lista de cotejo** o ***checklist*** presenta afirmaciones que se refieren a los distintos aspectos o dimensiones incluidos en la resolución de una tarea. Permite al evaluador verificar la presencia o ausencia de los aspectos identificados.

Ejemplo de lista de cotejo o <i>checklist</i>		
Aspecto o dimensión del desempeño	sí	no
Identifica la información relevante en una situación y la distingue de la información secundaria.		
Identifica la información faltante y hace inferencias a partir de los datos disponibles.		
Elabora un diagnóstico que se basa en los datos disponibles y el relevamiento de nueva información.		
Analiza distintas alternativas de solución, contrastando las ventajas y limitaciones.		
Propone soluciones que guardan relación con el diagnóstico establecido.		
Justifica la solución y las alternativas descartadas.		

- La **escala de valoración**, al igual que la lista de cotejo, presenta afirmaciones que se refieren a los distintos aspectos o dimensiones incluidos en la resolución de una tarea, pero además establece niveles de logro para cada una de esas dimensiones. El evaluador no solo indica la presencia o ausencia de ese aspecto o esa dimensión, sino que además debe establecer una “medida”, que puede estar referida a la intensidad (baja, media, alta), la frecuencia (nunca, a veces, siempre), o el nivel de calidad alcanzado (insatisfactorio, aceptable, muy bueno, destacado).

Ejemplo de escala de valoración			
Aspecto o dimensión del desempeño	Nivel de calidad		
	insuficiente	bueno	muy bueno
Identifica la información relevante en una situación y la distingue de la información secundaria.			
Identifica la información faltante y hace inferencias a partir de los datos disponibles.			
Elabora un diagnóstico que se basa en los datos disponibles y el relevamiento de nueva información.			
Analiza distintas alternativas de solución, contrastando las ventajas y limitaciones.			
Propone soluciones que guardan relación con el diagnóstico establecido.			
Justifica la solución y las alternativas descartadas.			

- La **matriz de valoración o rúbrica**, al igual que la escala, es una tabla de doble entrada en la que se definen categorías de análisis y niveles de logro. La diferencia es que cada nivel de logro está definido mediante un descriptor que establece la evidencia empírica que se debe relevar en cada caso.



Ejemplo de matriz de valoración				
Aspecto o dimensión del desempeño	nivel de logro			
	inicial	básico	avanzado	competente
Identificación de la información relevante en una situación y discriminación de la información secundaria	Selecciona datos de la situación que no tienen relación directa con el problema.	Identifica datos relacionados con una parte del problema. Algunos de los datos están relacionados con el problema y otros, no.	Identifica datos relacionados con el problema, pero omite datos clave.	Identifica los datos relacionados con el problema.
Identificación de la información faltante e inferencias a partir de la información disponible	Identifica información faltante en la situación, pero esta no está directamente vinculada con el problema.	Identifica información faltante, pero no todos los datos son relevantes para la definición del problema.	Identifica información faltante, relevante para la definición del problema.	Construye nueva información a partir de los datos disponibles.
Diagnóstico a partir de los datos disponibles y el relevamiento de nueva información	No interpreta la situación planteada.  Consulta una única fuente.	Interpreta correctamente la situación planteada.  Consulta fuentes, pero no logra vincularlas con el problema.	Interpreta correctamente la situación planteada.  Analiza datos de varias fuentes, que se relacionan con el problema.	Integra información de múltiples fuentes y la utiliza para una nueva comprensión del problema.
Análisis de alternativas de solución, contrastando las ventajas y limitaciones	Identifica solo una alternativa.	Identifica distintas alternativas, pero elige una y descarta las restantes sin analizarlas.	Plantea distintas alternativas y analiza cada una.	Plantea distintas alternativas y las contrasta siguiendo un procedimiento sistemático.
Propuesta de soluciones en relación con el diagnóstico establecido	Elige una solución que no guarda relación directa con el problema.	Elige una solución, sin analizar otras alternativas.	Da una recomendación luego de analizar cursos de acción alternativos.	Jerarquiza una solución luego de analizar cursos de acción alternativos.  Mantiene abiertas alternativas que podrían funcionar ante variaciones de ciertas variables.
Justificación de la solución y de las alternativas descartadas	No puede explicar la solución propuesta. No integra la información relevada.	Puede explicar la solución propuesta. Fundamenta parcialmente a partir de la información relevada.	Puede explicar la solución propuesta. Fundamenta a partir de la información relevada.	Explica la solución propuesta. Fundamenta las decisiones articulando los datos del problema y la información relevada.

Los instrumentos de apoyo a la corrección permiten...

- dar estabilidad a la tarea de corrección por parte de un mismo evaluador. Al discriminar los distintos aspectos evaluados, focalizan la atención del evaluador en los aspectos relevantes de la producción del estudiante y evitan que la valoración favorable de un aspecto sesgue positiva o negativamente el juicio de valor sobre otros. Por supuesto, deben utilizarse con flexibilidad para respetar la originalidad que se busca alentar con este tipo de exámenes.
- reducir la variabilidad entre evaluadores. La elaboración conjunta brinda una ocasión para consensuar los criterios de evaluación entre los integrantes de

un mismo equipo docente. Como no son genéricos, sino “a medida” de cada producción, lleva tiempo construirlos, pero una vez desarrollados facilitan la tarea de evaluación.

- comunicar a los estudiantes los criterios sobre la base de los cuales se juzgará su desempeño. Al compartir con los estudiantes las expectativas de logro, otorgan transparencia a los procesos de evaluación. En algunos casos, pueden entregarse previamente a los estudiantes y analizarse en conjunto.

### **Algunas recomendaciones para la corrección en este tipo de evaluaciones**

- Antes de comenzar a calificar, conviene hacer una lectura rápida del conjunto de trabajos o de algunos de ellos, para tener un panorama global.
- Algunos expertos recomiendan clasificar los exámenes de un mismo nivel de logro y corregir por grupos de exámenes (“técnica de las pilas”). Esta práctica contribuye a minimizar el efecto de contraste; es decir, sobrecalificar un trabajo corregido a continuación de otro de un nivel insuficiente o subcalificar un trabajo corregido luego de otro muy bueno. No obstante, esta clasificación debe manejarse con flexibilidad para no sesgar la lectura del trabajo en función de una categoría asignada prematuramente.
- En el caso de exámenes con varias consignas independientes entre sí, es conveniente corregir las respuestas pregunta por pregunta (y no por estudiante). Esta práctica ayuda a minimizar el efecto de halo, es decir, la tendencia a juzgar una respuesta a partir de la impresión general que se tiene del examen o de otras respuestas. No obstante, debe tenerse el recaudo de hacer al final una lectura integral del conjunto del trabajo.
- Una forma de controlar posibles sesgos en la corrección es disponer de algunos mecanismos de control en el equipo docente: efectuar dobles lecturas de algunos trabajos, comparar puntajes asignados a respuestas similares, verificar coincidencias y divergencias en la asignación de calificaciones, etc. Estos intercambios, consultas y revisiones cruzadas, al menos de los casos que generan dudas, resultan imprescindibles para garantizar la confiabilidad de las calificaciones.

## **5.2. La retroalimentación**

La retroalimentación del docente es crucial para que el estudiante identifique los aspectos que debe mejorar y oriente sus esfuerzos en esa dirección, particularmente en las instancias de evaluación formativa. Por ello, la tarea de corrección no debe limitarse a establecer una calificación: resulta clave que el docente pueda identificar las causas de los errores para poder brindar una orientación adecuada al estudiante. Por ejemplo, los errores de los estudiantes pueden deberse a una preparación

insuficiente, a una mala interpretación de la consigna, a la omisión de partes por “sobrecarga cognitiva” durante una resolución, al manejo incorrecto de un procedimiento, a la elección de un procedimiento incorrecto, al manejo insuficiente de la terminología específica, a la propia complejidad del contenido, etc. (Astolfi, 1999). Según las causas de los errores, variarán las recomendaciones que el docente deba hacer al estudiante para subsanarlos. Esta retroalimentación puede hacerse mediante comentarios escritos en el mismo documento o, en el caso de utilizar un entorno virtual de aprendizaje, mediante la herramienta de envío de trabajos.

Los instrumentos de objetivación de criterios (lista de cotejo, escala, matriz de valoración, etc.) constituyen una herramienta útil para hacer una retroalimentación fundamentada al estudiante, pues brindan información acerca de los criterios a los que se ajusta una buena respuesta y la distancia del propio desempeño respecto de ese estándar. También pueden ser utilizados por los estudiantes como instrumentos de autoevaluación: en ocasiones el estudiante no logra comprender e internalizar la evaluación del docente, y entonces esta no da lugar a una reorientación del propio proceso de aprendizaje. Pero además, la reflexión sobre el propio desempeño, el monitoreo de la acción y la comprensión de cómo se llegó a un resultado es un aspecto clave de cualquier práctica profesional que debe promoverse desde la formación.

También es aconsejable realizar una devolución general de todos los trabajos que reseñe los distintos enfoques adoptados para la resolución de cada consigna y que sistematice los errores más frecuentes, a fin de ampliar la perspectiva del estudiante respecto de su propia producción. Esto puede hacerse mediante una publicación en un foro o un breve video.

## **6. ¿Cómo implementar exámenes con ítems de respuesta abierta para la administración no presencial?**

Este tipo de exámenes se suele plasmar en un documento y puede incluir anexos en distintos formatos. Los entornos virtuales de aprendizaje suelen tener alguna herramienta para el envío de producciones de los estudiantes (en Moodle es la herramienta Tarea). En general, estas herramientas pueden configurarse para recibir entregas dentro de determinado espacio de tiempo y permiten llevar un registro de trabajos recibidos y pendientes, hacer la corrección y brindar retroalimentación. Constituyen una buena alternativa porque permiten al docente recibir las producciones de todos los estudiantes en un mismo espacio y dejar un registro formal de la entrega en un ámbito institucional.

De utilizarse estas herramientas, deben tomarse los recaudos para que docentes y estudiantes se familiaricen previamente con la manera de entregar o recibir archivos. En contextos de masividad, cuando los grupos con los cuales se trabaja son muy numerosos, será necesario anticipar la cantidad de estudiantes que podrían estar conectados simultáneamente y evaluar la capacidad de la plataforma y los servidores.

Cuando no se cuenta con una plataforma para la enseñanza a distancia, el envío puede realizarse mediante correo electrónico. Para ello, a fin de darle un marco institucional a la entrega, es conveniente crear una cuenta de correo específica para recibir los trabajos y evitar que las entregas se realicen a la dirección de correo personal de los docentes.

Las pautas para la resolución deben comunicarse a los estudiantes con la mayor anticipación posible por los medios que se utilicen para la difusión de novedades.

- **Fechas y plazos:** establecer la fecha y hora de la publicación de consignas y del límite para la entrega. Si el envío es por correo electrónico, se debe ser flexible con los horarios de entrega porque puede haber demoras en la casilla de mail del destinatario, aunque el envío haya sido hecho dentro de los plazos establecidos.
- **Formato:** se debe indicar la extensión, el tipo y tamaño de la letra, el estilo de las notas y la bibliografía, etcétera.
- **Organización de archivos:** es recomendable brindar una pauta para facilitar el manejo posterior. Por ejemplo, la denominación del archivo principal (“Apellido Nombre”) y de los anexos si los hubiera (“Apellido Nombre\_Anexo 1”).
- **Modalidad de entrega del examen:** si el envío se realizará a través de un entorno virtual de aprendizaje, se recomienda preparar algún breve tutorial para quienes tengan poca experiencia en el manejo de estas herramientas digitales. En el caso de utilizar el correo electrónico para la entrega, debe indicarse al estudiante el asunto del mail para evitar que alguna entrega pueda traspapelarse.

## **Notas**

1. La denominación se debe a que este formato fue creado en la Universidad de Harvard, inicialmente para la enseñanza del derecho.

2. La validez hace a la pertinencia del instrumento; permite determinar si el instrumento evalúa aquello que se propone evaluar. Nunca es un rasgo de un instrumento en sí; depende de los propósitos o situaciones particulares para los cuales fue diseñado. La validez nunca es absoluta porque no hay ajuste perfecto entre el aprendizaje que se quiere evaluar y los medios técnicos para hacerlo.  
La confiabilidad hace referencia a la precisión y la exactitud de la medición que permite el instrumento, a la estabilidad de los resultados y a la sensibilidad para captar variaciones de magnitud de los rasgos que mide (intensidad, profundidad, calidad, etc.). Tampoco es absoluta; en cada caso hay que determinar los márgenes de aceptabilidad necesarios en relación con los usos de la información (Camilloni, 1998).

## Bibliografía de referencia

- Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. (2018). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. Paidós.
- Astolfi, J. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Díada Editora.
- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de metas educacionales*. El Ateneo.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Camilloni, A. (s/f). Las apreciaciones personales del profesor. Evaluación educacional. Módulo N° 2: Construcción y aplicación de exámenes. AFACIMERA Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2006). La solución de problemas como estrategia didáctica. *Revista 12ntes* (3)
- \_\_\_\_\_ (1998). La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que los componen. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa*. Visor.
- D'Hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Oikos Tau.
- Ebel, R. (1977). *Fundamentos de la medición educacional*. Guadalupe.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1987). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. Trillas.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Meirieu, P. (2002). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.

Monereo Font, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Edebé, Innova Universitas.

Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.

### **Cómo citar este documento**

Basabe, L., Leal Falduti, B. y Tornese, D. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta abierta. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>