

PRACTICUM DE HISTORIA ECONÓMICA

Un banco de preguntas tipo test de Historia Económica de España

Mauro Hernández (mhernandez@cee.uned.es)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

PHE-AEHE nº 43

www.aehe.es



asociación española de historia económica
Enero-Junio de 2018



Un Banco de preguntas tipo test de Historia Económica de España

Mauro Hernández (mhernandez@cee.uned.es)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. Introducción

Lo que presento aquí es fundamentalmente un banco de preguntas de tipo test (opción múltiple), en dos formatos distintos, con 631 ítems diseñados para evaluar conocimientos de Historia Económica de España en una asignatura basada en el manual de Comín, Hernández y Llopis eds. (2002). Estas fueron empleadas entre los cursos 2002 y 2010 en la asignatura Historia Económica de España de primer año de la licenciatura de Economía de la UNED, y han sido sometidas a revisión antes de compartirlas a través del Practicum de la AEHE.

Es importante subrayar en qué material se han basado porque, aunque idealmente las preguntas ofrecidas podrían responderse correctamente por estudiantes que trabajaran con otros materiales, las preguntas de opción múltiple son a menudo bastante específicas, y su respuesta está anclada al material docente utilizado. Por ello, si eventualmente lográsemos, como propongo más adelante, generar un banco de preguntas más amplio con aportaciones de otros colegas, soy de la opinión de que cada pregunta debería contar con una etiqueta que indicase cual es el material de referencia.

2. Ventajas e inconvenientes de las preguntas de tipo test

Nunca he sido muy partidario de las preguntas de tipo test, o de opción múltiple (POM o MCQs por sus siglas en inglés). Sin embargo, está claro que presentan algunas ventajas, especialmente en contextos de evaluación a gran escala (Tindal y Haladyna, eds. 2002), como es el caso de exámenes masivos y estandarizados destinados a jerarquizar en un ranking los resultados, como son las pruebas de acceso a la universidad (SAT) en EE.UU. o a la especialidad (MIR) en la profesión médica en España. Aun sin llegar a esos extremos, la situación tradicional en Historia Económica Mundial en la UNED, en torno a 6.000 alumnos en la década de los 90 para una asignatura con cinco profesores y aún hoy con unos 3.500, justificaba en buena parte la adopción de este modelo.

No obstante, ese es difícilmente el caso de la mayoría de los profesores en las universidades presenciales. De ahí que la situación actual sea probablemente muy semejante a la que retrataba Vicente Pinilla (1994), en la que la excepción (la UNED) era el empleo de exámenes exclusivamente de tipo test, y la norma el recurso a preguntas de desarrollo largas, presentes al menos en dos tercios de las universidades estudiadas, ya fuera como único tipo de pregunta o combinada con otras. Con todo, las preguntas de desarrollo plantean un serio problema de fiabilidad que tendemos a ignorar, por más que nuestros estudiantes nos recuerden a menudo que estas pruebas les parecen “subjetivas” o directamente injustas (Brown y Glasner eds. 2003, 82-84: 105-110).

Aquí es donde entran las posibles ventajas de las preguntas de tipo test. Estas se centran fundamentalmente en:

- a) cobertura: dado que las POM se contestan más rápidamente, podemos incluir un mayor número de preguntas en cada prueba, y de ese modo cubrir de forma más completa el temario de la asignatura.
- b) fiabilidad: las preguntas tipo test presentan un grado mayor de fiabilidad (definida como la capacidad para producir resultados coherentes cuando se aplican a grupos distintos de estudiantes) a la hora de la corrección. En este sentido, ha hecho fortuna su denominación como pruebas “objetivas”, en contraste con el mayor grado de subjetividad en la corrección de las preguntas de respuesta abierta.
- c) rapidez de corrección: bien sea a través de medios automáticos o incluso manualmente, pueden corregirse muy rápidamente, lo que proporciona un *feedback* casi inmediato, aunque sin duda limitado.
- d) reutilización: ya sea porque se dispone de un banco nutrido de preguntas, o porque pueden realizarse modificaciones en los enunciados de forma sencilla, estas preguntas pueden sin grandes problemas administrarse de forma repetida a distintos grupos de alumnos.

A cambio, las POM presentan algunos inconvenientes no menores (Rodríguez, 2002:225):

- a) elaboración laboriosa: una correcta elaboración de las preguntas, y en especial de distractores –las respuestas incorrectas– creíbles y meditados exige tiempo, y a ser posible un proceso de revisión colectivo, que debe seguir incluso después de haberlas utilizado con los estudiantes (Palmer y Devitt, 2007).
- b) rango de competencias limitado: aunque la cuestión es muy debatida, abundan las alegaciones de que las POM resultan poco eficaces para evaluar habilidades cognitivas de rango superior (por ejemplo en la taxonomía de Bloom, 1956), aunque sí permiten evaluar la adquisición de conocimientos. En este sentido,

excluyen del todo la capacidad de evaluar habilidades como la expresión escrita o la organización de ideas.

- c) reconocimiento más que conocimiento: aunque está por ver que la memorización de la materia para preparar exámenes de respuesta abierta deje una huella muy duradera en los estudiantes, lo cierto es que las preguntas de test permiten un acercamiento más superficial a la materia, con ciertas garantías de éxito. En este sentido, las POM pueden abordarse con una lógica de “suposición” de la respuesta correcta, que difícilmente funcionará para preguntas de respuesta abierta.

Así pues, es defendible el uso de preguntas de tipo test, aunque no como único tipo de prueba para la evaluación. Para empezar, existe cierto consenso en que la clave para evaluar con este tipo de preguntas radica fundamentalmente en la calidad del diseño de las mismas. Es decir, del mismo modo que pueden emplearse preguntas de respuesta abierta que conduzcan a un aprendizaje factual y memorístico, unas preguntas de opción múltiple adecuadamente diseñadas pueden evaluar aptitudes superiores de razonamiento y análisis. No diré que sea el caso de las que aquí presento, pero sí que he huido en general de preguntas centradas en datos de detalle, para hacer hincapié en los aspectos más generales.

En mi opinión, un buen uso para estas preguntas que presento es la autoevaluación de los estudiantes, así como su empleo en pruebas de evaluación continua. De este modo, permiten por un lado al docente señalar en el contenido de la materia aquello que se considera más digno de estudio o atención. Por otro, permiten a los estudiantes evaluar en qué medida están asimilando debidamente los contenidos de la asignatura y, en su caso, recibir algún tipo de *feedback* sobre los problemas que puedan estar encontrando.

3. Características del banco de preguntas

La base de datos incluye preguntas de opción múltiple con cuatro respuestas posibles y una única correcta. Aunque no es la única modalidad posible –de hecho, Rodríguez (2005) aboga convincentemente por el uso de preguntas con sólo tres respuestas— este tipo de preguntas es el estándar en la UNED, y probablemente en otras muchas universidades. En todo caso, resulta relativamente fácil adaptarlas al modelo de tres respuestas posibles, o con algo más de trabajo a la de varias opciones correctas. Y no debe olvidarse que lo importante no es tanto la cantidad de los distractores como su calidad.

El banco se presenta en dos formatos, que pueden descargarse desde los enlaces que figuran a continuación.

Un banco de preguntas preparado para importar a *Moodle*, con el formato .xml. (para descargar, figura como .zip). No incluye en cambio los descriptores que sí figuran en el banco presentado en formato Excel.

[BancoPreguntasTestHistEconEspana2018_ParaMoodle.xml](#)

Una hoja de cálculo de Excel, cuyo formato incluye además una serie de campos con descriptores que permiten seleccionar o filtrar las preguntas con diversos criterios.

[BancoPreguntasTestHistEconEspana2018_Excel.xls](#)

Las preguntas del banco están organizadas en torno a un temario de 11 temas, que corresponde con el índice de Comín, Hernández y Llopis eds. (2002). A esto corresponde el primer campo de descriptores (Tema), que permite fácilmente seleccionar las preguntas que nos interesen, bien sea para importarlas a las lecciones particulares o para elegir las para una prueba de examen. Existe además una categoría adicional (Sin_Tema) para preguntas que no corresponden exactamente a uno solo o que enlazan preguntas cubiertas en varios temas

La distribución de las preguntas por temas no está del todo equilibrada (con un tema, el 8, particularmente poco nutrido y otro, el 6, correspondiente a la primera industrialización, mejor atendido), pero ofrece una base suficientemente grande para preparar tests de evaluación continua, pruebas de autoevaluación o para incorporarlas a exámenes.

Tema	Número de preguntas
SIN_TEMA	16
T001. Medieval	73
T002. Siglo XVI	58
T003. Siglo XVII.	40
T004. Siglo XVIII.	64
T005. Crisis Antiguo Régimen	69
T006. Industrialización.	107
T007. Restauración.	54
T008. Entreguerras.	24
T009. Autarquía franquista.	41
T010. Desarrollo franquista.	45
T011. Transición democrática.	40
Total	631

Los descriptores con que cuenta el banco en su formato Excel son:

Tema: indica cada uno de los 11 del temario, más la categoría Sin_Tema

Correcta: Indica cuál de las cuatro opciones es considerada correcta.

Tipo: Incluye una taxonomía elemental con cinco descriptores según se trate de preguntas de DATOS, CRONOLOGÍA, GEOGRAFÍA, CONCEPTO o PROCESO –que normalmente alude a la explicación en términos de causas o consecuencias.

Asunto: El descriptor incluye una indicación sencilla del asunto, organizada por sectores económicos (AGRICULTURA, INDUSTRIA, COMERCIO, FINANZAS, MONEDA, etc.) y otras etiquetas (COYUNTURA cuando la pregunta se refiere a la caracterización de un periodo, normalmente como de expansión o de crisis, ESTRUCTURA, MERCADO, etc.) Se trata de etiquetas bastante transparentes, aunque personales, y poco específicas en ocasiones, pero entiendo que pueden resultar útiles.

Fuente: La referencia abreviada del manual/materiales al que pueden referenciarse las preguntas.

Págs.: Las páginas del texto donde aparece mencionada la respuesta a la pregunta. En algunos casos aparece en blanco por no haber sido capaz de precisar exactamente donde anclar la respuesta, normalmente porque es de carácter general.

En el formato excel se incluyen además dos hojas suplementarias, que recogen una serie de preguntas cortas (90) y otras de desarrollo (30 más).

4. Propuesta de colaboración

Al compartir este banco de preguntas lo hago con la convicción de que puede ser de alguna utilidad a los colegas que las empleen para el uso que les resulte más conveniente, incluida obviamente la posibilidad de modificar las preguntas aquí ofrecidas. Pero también estoy convencido de que este tipo de recursos ganan con el tamaño. De hecho, a partir de cierto número de preguntas (digamos un millar) es perfectamente razonable compartir los bancos con los estudiantes minimizando el riesgo de que se dediquen a memorizar las preguntas y sus respuestas. De esta forma, podemos proporcionarles una herramienta de autoevaluación potente, que no requiere grandes inversiones de tiempo para cada uno de los profesores.

Mi propuesta por tanto es que cualquiera que esté interesado en participar me haga llegar sus preguntas de tipo test –o en otros formatos, también, si así lo desea— de forma que podamos agruparlas en un gran banco de preguntas que acumule el trabajo individual para ganar en escala.

Para ello, el ideal es que me remitáis las preguntas a mhernandez@cee.uned.es en un formato similar al de la hoja Excel, de forma que pudiera ir haciendo sucesivas actualizaciones del banco con las aportaciones recibidas.

Os agradezco de antemano la disposición a colaborar en el proyecto, que entiendo puede resultar útil para el conjunto de los profesores de la asignatura, y en especial para los que se incorporen por primera vez a la docencia.

Referencias

- BROWN, Sally y GLASNER, Angela eds. (2003): *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea.
- COMÍN, Francisco, HERNÁNDEZ, Mauro y LLOPIS, Enrique eds. (2002): *Historia económica de España. Siglos X-XX*, Barcelona, Crítica.
- DOWNING, Steven M. (2006): *Handbook of test development*, Mahwah (N.J.), L.Erblaum Publishers.
- HALADYNA, Thomas C., DOWNING, Steven M. y RODRIGUEZ, Michael C. (2002): "A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment", *Applied Measurement in Education*, 15:3, 309-333, DOI: 10.1207/S15324818AME1503_5
- PALMER, Edward J, y DEVITT, Peter G: (2007): "Assessment of higher order cognitive skills in undergraduate education: modified essay or multiple choice questions?", *BMC Medical Education*, 7:49, <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-49>
- PINILLA Navarro, Vicente (1994): "La evaluación en historia económica", *IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: actas. Pamplona, Junio de 1994*, 1995, págs. 31-44
- RODRÍGUEZ, Michael C. (2002): "Choosing an item format" , en Tindal y Haladyna eds. (2002), pp. 23-33.
- RODRÍGUEZ, Michael C. (2005): "Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research", *Educational Measurement: Issues and Practice*, Volume 24, Issue 2, Pages 3–13, DOI: 10.1111/j.1745-3992.2005.00006.x
- TINDAL, Gerald y HALADYNA, Thomas C. eds. (2002): *Large scale assessment programs for all students. Validity, technical adequacy and implementation*, Mahwah (N.J.), L.Erblaum Publishers.