

# APORTACIONES DE LOS ESTUDIANTES A LA CONSTRUCCIÓN DE ÍTEMS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO

JAVIER GIL FLORES, MANUEL J. CONTRERAS SUÁREZ  
y CRISTINA SANTOS LÓPEZ  
Universidad de Sevilla

En el presente trabajo hemos revisado las concepciones de los estudiantes universitarios acerca de los ítems de elección múltiple empleados en la evaluación del rendimiento. Tras someter a su consideración un repertorio de directrices para la construcción de buenos ítems extraídas de la literatura, hemos encontrado un respaldo del alumnado a la mayor parte de las mismas y hemos recogido aportaciones singulares de los estudiantes que vienen a completarlas. Un estudio diferencial según titulaciones ha permitido constatar ciertas diferencias en las concepciones de los estudiantes, que reflejan la existencia de usos y prácticas propios de cada contexto académico.

**Palabras clave:** *Pruebas objetivas, Preguntas de elección múltiple, Directrices para la redacción de ítems.*

## Introducción

Una cuestión preliminar que se plantea en relación con la evaluación del rendimiento de los estudiantes universitarios es la propia definición de éste. Resulta obvio que cualquier proceso de evaluación debe comenzar por definir claramente el objeto que se va a evaluar, y, en el caso del rendimiento, cubrir esta premisa puede resultar complejo. Podría afirmarse que el rendimiento está directamente vinculado al nivel de aprendizaje logrado por un estudiante como consecuencia de seguir un proceso de formación, pero cabe pensar en un rendimiento a medio o largo plazo que implicaría valorar el

éxito en el posterior desempeño laboral o profesional del sujeto. En la enseñanza universitaria, Arias y De Miguel (1999) establecen una distinción entre el rendimiento inmediato, identificado con las calificaciones obtenidas a lo largo de los estudios hasta obtener la titulación correspondiente y el rendimiento diferido, asociado con la aplicación de la formación recibida una vez que el sujeto se incorpora a la vida social y laboral.

En el presente estudio nos vamos a situar en el ámbito de la evaluación del denominado rendimiento inmediato de los estudiantes universitarios. Para este fin, entre los procedimientos de

evaluación que cuentan con un amplio uso en el contexto de la educación universitaria se encuentran las pruebas objetivas, y particularmente las que se apoyan en ítems de elección múltiple. En determinadas áreas de enseñanza, como es el caso de las Ciencias de la Salud, este tipo de pruebas llega a ostentar una posición hegemónica frente a otras formas de evaluar el aprendizaje universitario. En nuestro contexto más próximo, la tradición en el uso de cuestiones de elección múltiple para la evaluación del rendimiento en las facultades de Medicina encuentra continuidad en posteriores pruebas de selección para graduados, como es el caso de las que permiten el acceso a la condición de Médico Interno Residente (MIR). El resto de las áreas de enseñanza universitaria no constituyen un campo ajeno a la utilización de las pruebas objetivas construidas mediante este tipo de ítems, con la finalidad de medir el rendimiento de los alumnos y proporcionar una base para su evaluación.

Como es sabido, el formato convencional de los ítems de elección múltiple incluye un tronco o enunciado de la cuestión, una respuesta correcta y varias respuestas erróneas o distractores. Sobre este formato hay una gama de variantes, si bien la estructura que hemos mencionado es la que cuenta con mayor uso, estando altamente familiarizados con ella tanto los diseñadores de pruebas como los examinados. Ello, unido a la calidad psicométrica de los ítems construidos en este formato, hace que sea un tipo de ítems de elección múltiple altamente recomendado (Haladyna, 1994).

No obstante, el empleo de pruebas objetivas basadas en ítems de elección múltiple para evaluar el rendimiento de los estudiantes cuenta con detractores, quienes los consideran útiles para medir sólo una reducida parte de los objetivos de aprendizaje planteados en los procesos de enseñanza. Cada vez es más evidente la necesidad de que la formación de los estudiantes universitarios incluya el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas,

sociales y participativas que les capaciten para el ejercicio profesional. En este sentido, la formación universitaria no persigue únicamente el aprendizaje de conocimientos; implica también la adquisición de habilidades, destrezas, procedimientos y el desarrollo de actitudes. Además, el dominio de una materia de estudio no se limita al conocimiento de datos, hechos, conceptos, principios o procedimientos, sino que requiere el desarrollo de niveles superiores de pensamiento que implican deducir consecuencias, analizar, reflexionar, valorar la información y utilizarla para la resolución eficaz de problemas prácticos.

A la luz de tales planteamientos, se ha cuestionado la idoneidad de los ítems de elección múltiple para evaluar el aprendizaje universitario, cuando éste se cifra en capacidades elevadas de pensamiento, tales como la elaboración y redacción de un tema o la resolución de problemas. Entendiendo que el rendimiento de los estudiantes podría conceptualizarse al menos a partir de dos dimensiones —los contenidos de las respectivas materias y las operaciones cognitivas que el individuo puede desarrollar en relación a tales contenidos—, algunos han identificado los ítems de elección múltiple con la medición de un conocimiento declarativo, que no iría más allá del recuerdo o el reconocimiento de contenidos.

Atajando el desencanto al que estas argumentaciones conducirían, se han propuesto vías para superar tales críticas. Éstas pasarían por demostrar el modo en que los ítems de elección múltiple podrían contribuir a la medición de formas elevadas de pensamiento (Martínez, 1999; Berezina y Berman, 2000), señalar y ejemplificar el tipo de formato que más eficientemente se ajusta al tipo de aprendizaje que pretendemos evaluar (Haladyna, 1994), o proponer el diseño de estrategias de evaluación en las que las pruebas objetivas no sean el único instrumento empleado (Biggs, 2002). Junto a estas vías, obviamente se sitúa la necesidad de construir correctamente los ítems de elección

múltiple que empleamos para evaluar el rendimiento, garantizando sus cualidades psicométricas y la calidad técnica de la prueba.

Una de las preocupaciones fundamentales del profesorado que utiliza pruebas objetivas ha de ser, por tanto, la redacción de buenos ítems de elección múltiple, para lo cual habrían de seguirse las recomendaciones que al efecto se proponen en la amplia literatura sobre el tema (Osterlind, 1989; Hanna, 1993; Ory y Ryan, 1993; Haladyna, 1994; Smith, Brown y Race, 1996; Gallagher, 1998; Popham, 1999; Linn y Gronlund, 2000). En los manuales que abordan esta temática llega a establecerse un consenso bastante amplio en torno a cuáles son los rasgos que caracterizan a un buen ítem. Aspectos de contenido, lenguaje, formato, estilo y redacción forman parte de las directrices ofrecidas por los expertos.

Se dan, no obstante, desacuerdos en torno a aspectos puntuales. Es el caso, por ejemplo, del uso de la opción de respuesta «Todas las anteriores», que generalmente se desaconseja. Razones a favor y en contra han sido recogidas en el trabajo de Haladyna y Downing (1989). Muchas cuestiones admiten más de una respuesta válida, por lo que sería fácil construir ítems que incluyeran todas las posibles respuestas a una cuestión, añadiendo finalmente la opción que engloba a todas las anteriores. Sin embargo, un conocimiento parcial del alumno (por ejemplo, identificando dos de las opciones como correctas) le permitiría elegir la opción «todas las anteriores», poniendo en práctica estrategias de adivinación no apoyadas en el conocimiento pleno de la materia.

La investigación empírica ha validado buena parte de las directrices que los manuales sobre evaluación establecen, existiendo controversia sólo en algunas de ellas. Ilustraremos esta situación a partir de un par de ejemplos. En primer lugar, encontramos evidencias contradictorias sobre el uso de enunciados negativos, tanto en el tronco como en las opciones de respuesta a

un ítem. Mientras algunos estudios no revelaron diferencias en cuanto a la dificultad de los ítems cuando éstos eran formulados positiva o negativamente (Talmir, 1993; Raçhor y Gray, 1996), otros hallaron índices de dificultad diferenciados (Harasym, Price y otros, 1992; Harasym, Doran y otros, 1993), que llevan a recomendar la transformación de los ítems con tronco negativo en otros redactados positivamente.

Un segundo elemento conflictivo tiene que ver con el número adecuado de opciones de respuesta ofrecidas al examinado. En este caso, las evidencias mostradas por la investigación apuntan de manera consistente hacia las cuestiones de tres opciones (Andrés y Luna del Castillo, 1990; Haladyna y Downing, 1993; Bruno y Dirkzwager, 1995; Delgado y Prieto, 1998; Rogers y Harley, 1999; Abad, Olea y Ponsoda, 2001), que resultarían superiores desde el punto de vista psicométrico en términos de discriminación o información obtenida. Sin embargo, las recomendaciones habituales sitúan en cuatro el número de respuestas, convirtiéndose este criterio en un estándar para la construcción de ítems de elección múltiple.

En la reflexión sobre los criterios a los que habría de ajustarse la construcción de buenos ítems de elección múltiple, se ha prestado menor atención al punto de vista de los estudiantes. Sin embargo, la experiencia de éstos respondiendo a pruebas objetivas construidas por diferentes profesores y en diferentes materias les otorga una perspectiva que estimamos interesante explorar. Las opiniones de los estudiantes acerca de este tipo de ítems han sido objeto de trabajos recientes. Así, LoSchiavo y Shatz (2002) se ocuparon de recoger las razones por las que los examinados consideran útil la estrategia de subrayar, marcar, hacer dibujos o diagramas a la hora de responder a las cuestiones. Las conclusiones de este estudio llevaban a los autores a discutir las recomendaciones de algunos formatos de ítems que excluyen la posibilidad de hacer anotaciones sobre la prueba. Dodd y Leal (2002) preguntaron a los estudiantes

su opinión acerca de preguntas de elección múltiple en las que se les pedía además una justificación de la respuesta, presentando sus opiniones favorables como un apoyo más a este tipo de formatos.

En esta línea, en el presente trabajo consideramos útil conocer las aportaciones de los estudiantes para hacer recomendaciones y mejorar, en la medida de lo posible, la construcción de las preguntas de elección múltiple, sin perder de vista un argumento adicional: la evaluación del rendimiento, además de objetiva, justa, precisa o transparente, debería aspirar a ser una evaluación aceptada. Conocer las opiniones de los estudiantes es un interesante punto de partida para determinar los rasgos que deberían caracterizar a procedimientos de evaluación no sólo técnicamente correctos, sino también susceptibles de aceptación por el alumnado.

### Propósito del estudio

Teniendo en cuenta las consideraciones hechas en la introducción anterior, el propósito de este trabajo es examinar el concepto que los estudiantes universitarios poseen sobre lo que debe ser un ítem de elección múltiple bien construido. Para ello, partimos de las directrices emanadas de la literatura y, en su mayor parte, validadas por la investigación empírica. Nuestro objetivo es determinar cuáles de estas directrices obtienen el respaldo de quienes son destinatarios de las pruebas de elección múltiple, proporcionando argumentos adicionales para apoyar las recomendaciones formuladas e incorporar otros posibles criterios que deberían ser objeto de atención y estudio.

Por otra parte, asumiendo que la tradición en la utilización de ítems de elección múltiple puede ser distinta en los diferentes contextos académicos, se ha pretendido en el presente estudio contrastar la concepción de los estudiantes de diferentes titulaciones sobre los ítems de elección múltiple correctamente construidos.

### Método

El trabajo desarrollado se ha basado metodológicamente en un diseño *ex-post-facto*, apoyado en métodos de encuesta. Siguiendo las pautas habituales en este tipo de estudios, se ha seleccionado una muestra amplia de sujetos, a los que se ha administrado un instrumento para la recogida de información, la cual ha sido registrada y codificada para su posterior análisis. En lo que sigue, nos detendremos a revisar brevemente cada uno de los elementos incluidos en el diseño.

El estudio se ha centrado en el alumnado universitario, cuyas opiniones y valoraciones pretendemos obtener. Por razones de accesibilidad, la selección de sujetos encuestados se ha circunscrito a los centros de educación superior de la Universidad de Sevilla. Teniendo en cuenta la información pretendida, hemos comenzado por seleccionar una serie de titulaciones en las que se emplean con cierta frecuencia pruebas objetivas constituidas por preguntas de elección múltiple, tratando de que en esta selección estén representadas diferentes áreas de enseñanza universitaria. La información necesaria para identificar titulaciones en las que se usan con cierta frecuencia pruebas objetivas ha sido obtenida a través de la consulta a profesores y miembros de las delegaciones de alumnos de los respectivos centros. Para cada una de las ocho titulaciones seleccionadas, hemos considerado los cursos finales, en los que esperábamos encontrar alumnos que por su trayectoria en la titulación tuvieran suficiente experiencia en responder a exámenes con preguntas de elección múltiple, y, por tanto, contasen con una base para opinar. Considerando tales criterios, hemos constituido una muestra de 762 sujetos, distribuidos por titulaciones del modo que se recoge en la tabla 1.

Para la recogida de opiniones de los estudiantes, se diseñó el *Inventario de Criterios para la Construcción de Ítems de Opciones Múltiples* (ver Anexo I), que consta de un total de 20 rasgos para que los encuestados expresen en qué grado los consideran característicos de un ítem de

**TABLA 1. Distribución de los alumnos encuestados según titulaciones**

| Titulación           | n   | %     |
|----------------------|-----|-------|
| Odontología          | 74  | 9,7   |
| Ingeniero Industrial | 30  | 3,9   |
| Biología             | 112 | 14,7  |
| Relaciones Laborales | 140 | 18,4  |
| Medicina             | 72  | 9,4   |
| Psicología           | 119 | 15,6  |
| Telecomunicaciones   | 132 | 17,3  |
| Farmacia             | 83  | 10,9  |
| Total                | 762 | 100,0 |

elección múltiple bien construido. La respuesta de los encuestados para cada ítem se emite sobre una escala de cinco puntos, donde 1 significa *nada característico* y 5 significa *totalmente característico*. La formulación de los enunciados se ha apoyado en las directrices para la redacción de ítems de elección múltiple recogidas por Haladyna, Downing y Rodríguez (2002), quienes sintetizan las recomendaciones de un total de veintisiete manuales sobre evaluación publicados desde 1990. Siguiendo la clasificación propuesta por estos autores, en el inventario se incluyen criterios relacionados con el contenido de las cuestiones (ítems 1 al 6), con el formato y estilo (ítems 7 al 10) y con la redacción del tronco y las opciones de respuesta (ítems 11 al 20). A los 20 enunciados se ha añadido una pregunta abierta que deja libertad a los investigados para que propongan alguna otra característica deseable en una buena cuestión de elección múltiple.

Como punto de partida, a los encuestados se les ha presentado una definición de lo que entendemos por un buen ítem, definiéndolo como aquel que contribuye a medir objetivamente el aprendizaje logrado en una materia. De esta forma tratamos de amortiguar en lo posible respuestas de los alumnos guiadas por un criterio de comodidad o

facilidad. Este efecto se observó, por ejemplo, en el trabajo de Anderson (1988), donde las preferencias de los universitarios sobre diferentes formatos de ítems se dirigieron hacia aquéllos que evalúan habilidades más simples e implican por tanto menor esfuerzo y dificultad.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante técnicas descriptivas, tales como el cálculo de medias y desviaciones típicas. Para comprobar las diferencias entre las opiniones de estudiantes pertenecientes a distintos centros universitarios se han calculado las medias para los ítems en cada titulación y se ha llevado a cabo un escalamiento multidimensional de las titulaciones, partiendo de las distancias observadas entre los vectores de medias para cada una de ellas. La interpretación de los dos ejes obtenidos para la solución bidimensional se ha apoyado en el cálculo de las correlaciones entre las coordenadas sobre los mismos y las medias obtenidas por cada titulación. En el caso de las respuestas libres a la pregunta abierta, mediante la que se invitaba a los encuestados a añadir otros rasgos característicos de un buen ítem de elección múltiple, se ha examinado el contenido clasificando las respuestas en una serie de categorías de significado.

## Resultados

### Rasgos característicos de un buen ítem de elección múltiple

Los resultados obtenidos tras analizar las respuestas de los estudiantes apuntan hacia un refrendo por parte de éstos de la mayoría de las recomendaciones y directrices que se han planteado desde la literatura. En la tabla 2 hemos recogido estadísticos descriptivos básicos para estas directrices, ordenándolas según el criterio de medias descendentes. De acuerdo con estos resultados, salvo para cuatro de las normas de redacción sometidas a la opinión de los alumnos, todas las puntuaciones medias superan el valor 3 que constituye el punto medio de la escala de valoración empleada.

Teniendo en cuenta el respaldo obtenido por las diferentes directrices que suelen proponerse de cara a la construcción de ítems de elección múltiple, podemos afirmar que para el alumnado universitario los rasgos más característicos de una pregunta bien construida tienen que ver

con aspectos de forma antes que de contenido. Así lo atestiguan los cuatro ítems en los que se han alcanzado puntuaciones muy próximas al valor 4 o superiores a éste. En tales ítems se plantean recomendaciones relativas al modo de presentar las opciones de respuesta y, sobre

**TABLA 2. Estadísticos descriptivos correspondientes al respaldo de los estudiantes a las directrices para la construcción de ítems de elección múltiple**

|  | Media | Desv. típica |
|--|-------|--------------|
| 15. El lugar que ocupa la respuesta correcta entre las diferentes opciones varía de unas preguntas a otras                 | 4,11  | 1,07         |
| 8. Utiliza un tamaño de letra que resulta legible con facilidad  | 4,05  | 1,07         |
| 7. Sitúa las alternativas de respuesta verticalmente, una debajo de otra, y no horizontalmente                             | 4,01  | 1,12         |
| 9. Está redactado con una gramática correcta, usando adecuadamente los signos de puntuación                                | 3,97  | 1,01         |
| 14. Una sola de las opciones de respuesta ofrecida es correcta   | 3,89  | 1,32         |
| 1. El contenido se refiere a los aspectos clave de la materia  | 3,62  | 1,11         |
| 6. Emplea un vocabulario comprensible por el alumno al que va dirigido   | 3,61  | 1,14         |
| 19. Evita dar pistas involuntarias que ayudan a adivinar la respuesta  | 3,55  | 1,13         |
| 13. Propone no más de tres o cuatro opciones de respuesta para elegir entre ellas  | 3,54  | 1,37         |
| 4. Elude plantear cuestiones cuya respuesta dependa del modo en que cada uno opina   | 3,51  | 1,30         |
| 3. Se evita que el contenido del ítem dé pistas para responder a otro ítem presentado con posterioridad                    | 3,45  | 1,04         |
| 10. Reduce al mínimo el enunciado que debe ser leído   | 3,37  | 1,11         |
| 11. Enuncia con claridad la pregunta planteada   | 3,35  | 1,27         |
| 20. Evita usar opciones de respuesta absurdas o disparatadas   | 3,32  | 1,23         |
| 2. Se evita que el enunciado coincida literalmente con las frases tomadas de un manual o recogidas en los apuntes de clase | 3,24  | 1,13         |
| 16. Todas las opciones de respuesta presentan la misma estructura gramatical   | 3,08  | 1,09         |
| 12. Evita el uso de negaciones en el enunciado o en las opciones de respuesta  | 2,77  | 1,33         |
| 5. Se plantea la pregunta sin que suponga una trampa en la que el alumno pueda caer  | 2,66  | 1,50         |
| 18. Prescinde de la opción «Todas las anteriores» como una de las respuestas ofrecidas                                     | 2,60  | 1,49         |
| 17. Todas las opciones de respuesta tienen la misma longitud   | 2,57  | 1,08         |

TABLA 3. Medias correspondientes al respaldo de los estudiantes a las directrices para la construcción de ítems de elección múltiple según titulaciones

|  | Odontología | Ingeniería Industrial | Biología | Relaciones Laborales | Medicina | Psicología | Telecomunicaciones | Farmacia |
|--|-------------|-----------------------|----------|----------------------|----------|------------|--------------------|----------|
| 1. El contenido se refiere a los aspectos clave de la materia  | 3.48        | 3.33                  | 3.92     | 3.55                 | 3.26     | 3.92       | 3.63               | 3.41     |
| 2. Se evita que el enunciado coincida literalmente con las frases tomadas de un manual o recogidas en los apuntes de clase | 3.26        | 3.73                  | 2.97     | 3.22                 | 3.20     | 3.21       | 3.39               | 3.27     |
| 3. Se evita que el contenido del ítem de pistas para responder a otro ítem presentado con posterioridad                    | 3.16        | 3.43                  | 3.15     | 3.47                 | 3.29     | 3.83       | 3.52               | 3.59     |
| 4. Elude plantear cuestiones cuya respuesta dependa del modo en que cada uno opina   | 3.19        | 3.53                  | 3.49     | 3.29                 | 3.31     | 3.90       | 3.64               | 3.59     |
| 5. Se plantea la pregunta sin que suponga una trampa en la que el alumno pueda caer  | 2.30        | 2.33                  | 2.82     | 2.46                 | 2.64     | 3.04       | 2.98               | 2.16     |
| 6. Emplea un vocabulario comprensible por el alumno al que va dirigido   | 3.44        | 3.55                  | 3.80     | 3.26                 | 3.89     | 3.74       | 3.74               | 3.53     |
| 7. Sitúa las alternativas de respuesta verticalmente, una debajo de otra, y no horizontalmente                             | 3.95        | 3.27                  | 4.21     | 3.74                 | 4.59     | 4.14       | 3.72               | 4.36     |
| 8. Utiliza un tamaño de letra que resulta legible con facilidad  | 4.27        | 3.73                  | 4.28     | 3.86                 | 4.53     | 3.82       | 3.67               | 4.45     |
| 9. Está redactado con una gramática correcta, usando adecuadamente los signos de puntuación                                | 3.66        | 3.93                  | 4.16     | 4.01                 | 3.90     | 4.03       | 3.93               | 3.98     |
| 10. Reduce al mínimo el enunciado que debe ser leído   | 3.44        | 3.57                  | 3.67     | 3.29                 | 2.80     | 3.44       | 3.39               | 3.34     |
| 11. Enuncia con claridad la pregunta planteada   | 3.05        | 3.33                  | 3.58     | 3.11                 | 3.26     | 3.69       | 3.58               | 2.91     |
| 12. Evita el uso de negaciones en el enunciado o en las opciones de respuesta  | 2.18        | 3.07                  | 2.77     | 2.80                 | 2.16     | 3.35       | 2.98               | 2.49     |
| 13. Propone no más de tres o cuatro opciones de respuesta para elegir entre ellas  | 2.89        | 3.43                  | 3.27     | 4.14                 | 2.25     | 3.66       | 4.23               | 3.35     |
| 14. Una sola de las opciones de respuesta ofrecida es correcta   | 3.93        | 3.03                  | 4.05     | 4.19                 | 4.12     | 4.14       | 4.03               | 2.70     |
| 15. El lugar que ocupa la respuesta correcta entre las diferentes opciones varía de unas preguntas a otras                 | 4.28        | 3.90                  | 4.33     | 3.86                 | 4.32     | 4.24       | 3.93               | 4.07     |
| 16. Todas las opciones de respuesta presentan la misma estructura gramatical   | 2.86        | 2.97                  | 3.22     | 3.20                 | 2.67     | 3.34       | 3.06               | 2.90     |
| 17. Todas las opciones de respuesta tienen la misma longitud   | 2.32        | 2.43                  | 2.66     | 2.56                 | 2.07     | 3.12       | 2.60               | 2.33     |
| 18. Prescinde de la opción «Todas las anteriores» como una de las respuestas ofrecidas                                     | 2.16        | 2.67                  | 2.64     | 2.64                 | 2.17     | 2.71       | 3.00               | 2.37     |
| 19. Evita dar pistas involuntarias que ayuden a adivinar la respuesta  | 3.44        | 3.47                  | 3.61     | 3.46                 | 3.21     | 3.81       | 3.53               | 3.69     |
| 20. Evita usar opciones de respuesta absurdas o disparatadas   | 3.18        | 2.50                  | 3.20     | 3.49                 | 3.16     | 3.56       | 3.31               | 3.39     |

todo, al formato y estilo de redacción. Concretamente, en el primer caso apuntan a la ubicación de la respuesta correcta entre los distractores (ítem 15, con una media de 4,11). En cuanto a formato y estilo, se han apoyado las recomendaciones de usar un tamaño de letra que resulte legible (ítem 8, con media de 4,05), disponer verticalmente las opciones de respuesta que se ofrecen al examinado (ítem 7, con media de 4,01) y observar la corrección gramatical en la formulación del ítem (ítem 9, con media de 3,97).

En el lado opuesto, los alumnos no conceden mucha importancia a algunos de los rasgos que suelen recogerse en los manuales en relación al modo en que se redactan el tronco y las opciones, tales como dar a todas las opciones de respuesta una longitud similar (media de 2,57 en el ítem 17), eludir el empleo de la opción «todas las anteriores» (ítem 18, con media de 2,60) y evitar el uso de negaciones (media de 2,77 en el ítem 12). A éstos se une una recomendación relativa al contenido, según la cual se habría de excluir el uso de «preguntas trampa» dirigidas a provocar el error del examinado (ítem 5, con media de 2,66).

#### La construcción de buenos ítems según la carrera cursada

Una segunda perspectiva sobre las opiniones del alumnado es la que aporta el examen de las respuestas diferenciando titulaciones. En la tabla 3 hemos incluido las medias alcanzadas en cada elemento para los estudiantes de las ocho titulaciones consideradas en el estudio. La revisión de las mismas permite afirmar que corresponde a los estudiantes de Psicología el mayor respaldo obtenido por diez de los veinte rasgos sometidos a valoración. Es decir, para esos diez elementos la mayor puntuación media se ha obtenido en Psicología. Es en este subgrupo, además, donde prácticamente todos los rasgos superan el valor medio 3, siendo considerados característicos de un ítem bien construido, con la excepción de la exclusión de «todas las anteriores» como opción de respuesta. En las titulaciones de Medicina y Farmacia se localiza el

mayor número de valores medios por debajo del 3, pero paradójicamente es también en esas titulaciones donde se llegan a alcanzar medias más altas para un rasgo, como es el caso de las medias 4,59 y 4,53 que se registran respectivamente para los ítems 7 y 8 en Medicina y las medias 4,36 y 4,45 alcanzadas para esos mismos ítems en Farmacia.

De acuerdo con las medias observadas, los valores más altos en las titulaciones vienen a corresponderse con algunos de los elementos que hemos destacado en el apartado anterior, al analizar los rasgos más característicos de una buena pregunta de elección múltiple, es decir, los ítems 15, 8, 7 y 9. La excepción se encuentra en los estudiantes de Telecomunicaciones y Relaciones Laborales, para quienes los dos aspectos más claramente asociados a una pregunta bien construida son el incluir tres o cuatro opciones de respuesta (ítem 13) y el que la respuesta correcta sea sólo una (ítem 14). En lo que respecta a los rasgos menos respaldados por los estudiantes, para todas las titulaciones las medias más bajas corresponden a algunos de los elementos que ya fueron identificados en el análisis global de resultados.

Para obtener una imagen global de las afinidades y discrepancias entre las concepciones del alumnado que cursa diferentes titulaciones, hemos

**TABLA 4. Coordenadas de las titulaciones en el espacio bidimensional**

| Titulación              | Dimensión 1 | Dimensión 2 |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Odontología             | 0,9863      | -0,0514     |
| Ingenieros Industriales | -0,5988     | 1,4611      |
| Biología                | -0,0626     | -0,6441     |
| Relaciones Laborales    | -0,8287     | -0,0867     |
| Medicina                | 2,1333      | -0,6890     |
| Psicología              | -1,3179     | -0,9709     |
| Telecomunicaciones      | -1,2687     | -0,1037     |
| Farmacia                | 0,9571      | 1,0846      |

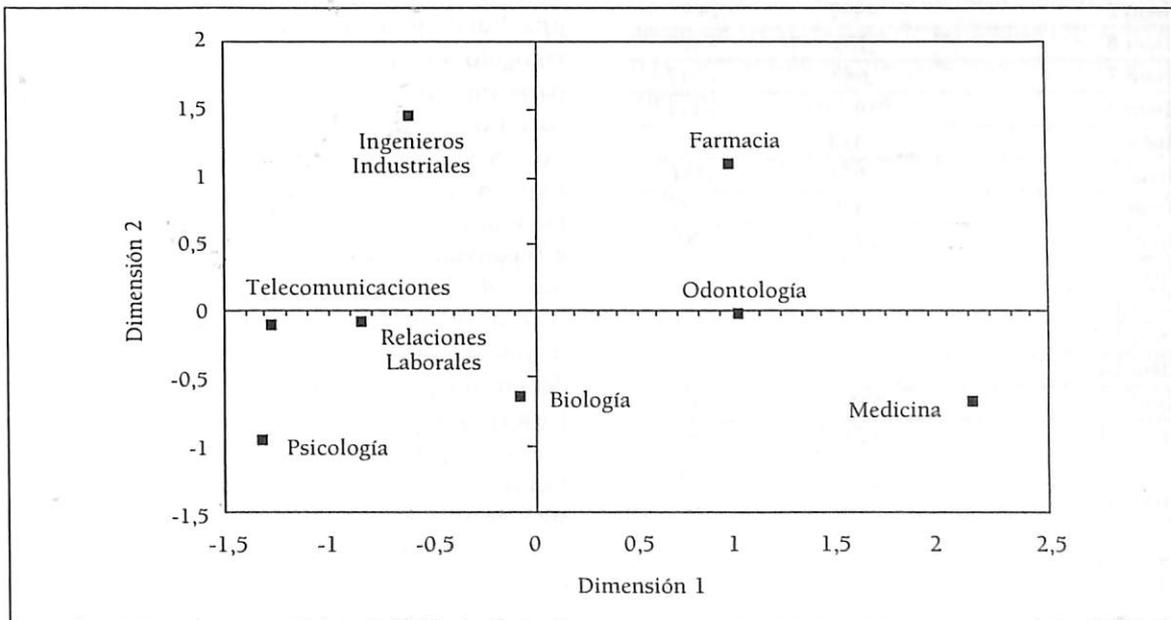
llevado a cabo un escalamiento multidimensional de las ocho titulaciones. Para ello se han calculado distancias euclídeas a partir de las medias registradas en los 20 ítems, generando una matriz cuadrada de distancias entre titulaciones. Tras un total de 9 iteraciones, la mejora en el estrés (medida de bondad de ajuste entre las distancias iniciales y finales) para una solución bidimensional ha sido inferior a 0,001. El valor del estrés se ha situado en 0,03769, lo que significa un 3,769% de error entre las distancias en la solución bidimensional y las distancias originales. Las coordenadas de cada titulación en el espacio definido por las dos dimensiones aparecen recogidas en la tabla 4, y el plano resultante ha sido representado gráficamente mediante la figura 1.

El escalamiento de las titulaciones en el espacio bidimensional permite contrastar la concepción que los estudiantes que cursan diferentes carreras poseen sobre lo que debe ser un ítem de elección múltiple correctamente construido. El examen de las posiciones adoptadas permite diferenciar claramente a las titulaciones del

área de Ciencias de la Salud (Medicina, Odontología y Farmacia), situadas en el semiplano derecho, de las titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (Relaciones Laborales y Psicología) y de las Ingenierías (Ingenieros Industriales e Ingenieros de Telecomunicaciones), que poseen todas ellas coordenadas negativas en la dimensión horizontal.

De cara a interpretar el significado del espacio en el que han quedado ubicadas las diferentes titulaciones, hemos correlacionado las coordenadas en ambos ejes con las medias obtenidas por los diferentes rasgos en cada una de las titulaciones (ver tabla 5). A partir de este análisis, hemos encontrado las correlaciones significativas más altas con el primer eje en un aspecto relacionado con el formato empleado (correlación positiva con el ítem 8) y en una serie de aspectos relativos a la redacción del tronco y las opciones (correlaciones negativas con los ítems 12, 18, 13, 16 y 17). Estos rasgos serían por tanto los que en mayor medida explican la oposición entre las diferentes áreas de enseñanza a lo largo de la primera

FIGURA 1. Calificación de estudiantes sobre metodología y evaluación en formación docente



dimensión. Así, las posiciones de la derecha del plano (titulaciones del área de Ciencias de la Salud) se asocian a una mayor importancia concedida al tamaño de la letra (ítem 8) y menor importancia a cuestiones relativas a la redacción del tronco y las opciones, tales como evitar negaciones (ítem 12), evitar pistas para adivinar la respuesta (ítem 18), proponer no más de tres o cuatro opciones (ítem 13), y dar la misma estructura gramatical (ítem 16) y longitud (ítem 17) a todas ellas. Para las titulaciones posicionadas en el semiplano izquierdo (área de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingenierías) la situación sería inversa, asociándose esta zona del plano con una menor importancia concedida al tamaño de la letra y una mayor importancia a los aspectos mencionados en relación con la redacción del tronco y las opciones.

TABLA 5. Correlaciones entre ítems y dimensiones

|         | Dimensión 1 | Dimensión 2 |
|---------|-------------|-------------|
| Ítem 1  | -,599       | -,584       |
| Ítem 2  | -,238       | ,743 (*)    |
| Ítem 3  | -,537       | ,046        |
| Ítem 4  | -,590       | -,066       |
| Ítem 5  | -,497       | -,745 (*)   |
| Ítem 6  | ,181        | -,467       |
| Ítem 7  | ,649        | -,517       |
| Ítem 8  | ,919 (**)   | -,119       |
| Ítem 9  | -,398       | -,191       |
| Ítem 10 | -,604       | ,251        |
| Ítem 11 | -,589       | -,535       |
| Ítem 12 | -,919 (**)  | -,001       |
| Ítem 13 | -,895 (**)  | ,126        |
| Ítem 14 | -,172       | -,898 (**)  |
| Ítem 15 | ,047        | -,450       |
| Ítem 16 | -,845 (**)  | -,311       |
| Ítem 17 | -,821 (*)   | -,376       |
| Ítem 18 | -,912 (**)  | -,003       |
| Ítem 19 | -,570       | -,006       |
| Ítem 20 | -,126       | -,597       |

(\*)  $r = 0,05$   
 (\*\*)  $r = 0,01$

En el caso de la dimensión 2, las únicas correlaciones significativas ( $r = 0,05$ ) se registran para rasgos relacionados con la redacción de las opciones de respuesta (ítem 14) y con el contenido de las cuestiones (ítems 5 y 2). Teniendo en cuenta el signo de tales correlaciones (ver tabla 5), las posiciones en la parte superior del plano, donde se sitúan titulaciones como Ingenieros Industriales y Farmacia, se identifican con una menor importancia concedida a la existencia de una sola respuesta correcta entre las opciones ofrecidas (ítem 14) y a evitar las «preguntas trampa» (ítem 5), y una mayor importancia a evitar enunciados coincidentes con frases de manuales o apuntes (ítem 2). Estas posiciones se contraponen a las que ocupan titulaciones como Psicología, Biología y Medicina, todas ellas en la parte inferior del plano, que se asocia con una mayor importancia atribuida a los rasgos contenidos en los ítems 14 y 5, y una menor importancia para el ítem 2.

#### Cualidades propuestas por los estudiantes

Mediante la cuestión en la que se preguntaba sobre otras características que debería poseer una buen ítem de elección múltiple, hemos recogido un amplio abanico de respuestas. Una parte importante de las mismas no resulta útil para nuestro propósito, dado que se ha centrado en comentar aspectos no directamente implicados en la construcción de ítems de elección múltiple. Así, se han analizado las ventajas e inconvenientes de las preguntas de elección múltiple, la adecuación de este procedimiento de evaluación, su utilización junto a otros formatos de pruebas, el número de ítems que deben integrar una prueba, el tiempo asignado para responder, el empleo de plantillas de respuesta, el papel del azar en los resultados obtenidos, los procedimientos utilizados para neutralizar el azar a la hora de la puntuación, la inmediatez en la corrección, o aspectos de la experiencia concreta de los estudiantes con este tipo de cuestiones. Hay también un volumen

considerable de respuestas que vienen a redundar en aspectos que ya se habían valorado a partir de la relación de 20 rasgos característicos ofrecidos a los encuestados. En consecuencia, aquí nos detendremos a presentar y comentar únicamente las características que pueden suponer aportaciones de los estudiantes no contempladas en el repertorio inicial que extraíamos de la literatura, o bien aquellas respuestas que suponen concretar y matizar algunas de las directrices allí contenidas.

En lo que respecta al contenido de las cuestiones de elección múltiple, los estudiantes han sugerido, como rasgo característico de un buen ítem, evitar que la pregunta requiera una respuesta basada exclusivamente en la memoria. Al mismo tiempo han señalado que los buenos ítems serían aquellos que se dirigen a aspectos concretos de la materia, planteando cuestiones que se ajustan al contenido impartido en clase, y que tienen en cuenta el peso que se dio a tales contenidos y el tiempo que se dedicó a los mismos en el desarrollo de la asignatura.

A la recomendación de independencia entre preguntas, de tal manera que un ítem no dé pistas para responder a otros, que se incluyó en el inventario de criterios utilizado en el presente estudio, los estudiantes han añadido la conveniencia de que los ítems no estén encadenados entre sí, en el sentido de que responder acertadamente a una pregunta constituya la llave para poder responder a preguntas subsiguientes.

Los estudiantes han sugerido aspectos relativos al formato de los ítems, planteando como característico de un buen ítem la inclusión de alguna información base para la interrogación. Así, se considera valioso que el tronco vaya precedido de una breve introducción en la que se contextualice la pregunta, o bien que ésta se acompañe de gráficos, dibujos, fotografías o cualquier otro tipo de ilustraciones que, en su caso, sirvan de base y aclaren el contenido de la pregunta. Se va más allá, incluso, planteando formatos no convencionales. Es el caso de quienes han señalado

que un buen ítem debería permitir que el examinado pueda razonar y argumentar su respuesta, facilitando una información adicional para la evaluación.

Entre los rasgos de formato que se consideran característicos de un buen ítem se sugiere también el destacar, mediante subrayado o empleo de letra en negrilla, las palabras o conceptos clave que facilitarán la comprensión de la pregunta. Esto afecta también al uso de las negaciones, ante las que un buen ítem utilizaría subrayado o negrillas para evitar las habituales confusiones derivadas de una lectura rápida.

En lo referido a la redacción del tronco y de las opciones de respuesta, los encuestados han señalado la necesidad de que ambos elementos de la pregunta sean expresados con claridad, de tal manera que no resulten ambiguos, dudosos o interpretables. A ello contribuye posiblemente el no emplear siglas o abreviaturas, que algunos estudiantes han señalado como rasgo característico de un buen ítem. Respecto al modo en que son redactadas las opciones, en una buena pregunta se evitaría que todas las opciones de respuesta comiencen con las mismas palabras, y se descartaría construir las opciones de respuesta de tal manera que difieran entre sí sólo en una palabra o signo de puntuación.

A la recomendación de prescindir de la opción «todas las anteriores», incluida en el inventario presentado a los alumnos, éstos han añadido también la recomendación de prescindir de la opción «ninguna de las anteriores». Finalmente se han recogido algunas características relativas a las respuestas numéricas. En algunos casos se ha expresado la inconveniencia de utilizar este formato de preguntas cuando la cuestión invita a dar un resultado fruto de cálculos numéricos. Pero también hemos recogido como característica positiva que, cuando las opciones de respuesta sean números, éstas deben ser presentadas siguiendo un orden creciente.

## Conclusiones

Una primera conclusión a la que nos conduce el presente estudio es que la mayor parte de las directrices para la construcción de ítems de elección múltiple propuestas en la literatura son respaldadas por quienes habitualmente han de responderlos. Este consenso, sin embargo, no se corresponde con una práctica que pudiéramos calificar como ortodoxa en la elaboración de ítems. A pesar de la amplia literatura que existe sobre este tema o los numerosos trabajos que se han centrado en identificar la forma correcta de construir, aplicar y analizar los resultados de estas pruebas, la utilización práctica en la educación universitaria parece no ajustarse suficientemente a los estándares marcados, que en buena medida son desconocidos para los docentes (McDougall, 1997). El respaldo obtenido, a partir de las opiniones expresadas por los alumnos para buena parte de estas directrices, lleva a insistir en la necesidad de ajustar la práctica de la redacción de ítems a los criterios que los manuales, la evidencia empírica y también el punto de vista de los examinados avalan.

Al revisar qué entienden por un buen ítem de elección múltiple los estudiantes de diferentes titulaciones universitarias, se ha reflejado la existencia de distintos puntos de vista. Ello vendría a encajar en la idea aceptada de que en la universidad existen contextos diferenciados en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que en el ámbito académico que representa cada titulación pueden darse concepciones y conductas diferenciadas que abarcan en un sentido más amplio a los valores, creencias, expectativas y formas de pensamiento compartidos, a los rituales, rutinas y reglas establecidas, a los procesos de comunicación, o al modo en que se relacionan entre sí los distintos colectivos que forman la comunidad universitaria. Es decir, toda una serie de elementos que se enmarcan en el concepto de cultura (Beres y Porterwood, 1979; Santos, 1992), como forma peculiar en

que un grupo o institución se organiza y funciona. En consecuencia, no resulta extraño que en diferentes titulaciones, y por tanto en diferentes culturas universitarias, las prácticas de evaluación, y en particular las cuestiones de elección múltiple empleadas para este fin, puedan ser objeto de diferentes concepciones por parte de los estudiantes.

Las recomendaciones de partida sobre la construcción de ítems de elección múltiple se han visto ampliadas a través de las propuestas por los estudiantes. Partiendo de la propia experiencia, se han apuntado rasgos que aparentemente resultan aceptables y que contribuirían a la construcción de ítems de calidad. No obstante, sería necesario recabar, a través de estudios empíricos, evidencias para validar tales recomendaciones. En este sentido, estudios recientes ya han abordado algunas de las pautas que los estudiantes aportan. Entre ellas, nos gustaría destacar las que hacen referencia a nuevos formatos de ítems, sugiriendo la posibilidad de incluir algún tipo de argumentación para razonar la respuesta. Precisamente en esta línea se han dirigido los trabajos de Dodd y Leal (2002) o Nield y Wintre (2002), que introducen la justificación de la opción elegida y valoran su utilidad para conocer en mayor medida el dominio de la materia por parte de los examinados y para descartar posibles aciertos debidos al azar. Por último, cabría destacar al menos dos argumentaciones que desde nuestro punto de vista apoyan la necesidad de hacer un especial hincapié en la redacción de buenos ítems de elección múltiple, y que tienen que ver con extensiones actuales sobre el uso tradicional asociado a este tipo de preguntas:

- La insistencia en una construcción de ítems de calidad cobra mayor significado a la luz de las críticas que el uso de este tipo de cuestiones suscita, encontrándose en el centro de los ataques sus limitaciones para medir algo más que un aprendizaje memorístico. Ante el énfasis actual en la necesidad de incluir como contenidos de

aprendizaje, y consecuentemente evaluar, conocimientos, habilidades y procedimientos, se han hecho esfuerzos por redactar ítems más exigentes en cuanto a los procesos cognitivos que han de desarrollarse para responder (Bennett y otros, 1991; Stape, 1995). Tales esfuerzos podrían resultar estériles si no partimos de una buena técnica de redacción de ítems, que consideramos condición necesaria para plantear cuestiones de elección múltiple capaces de evaluar una variedad de aprendizajes.

- Aunque las pruebas basadas en ítems de elección múltiple se utilizan en la enseñanza universitaria fundamentalmente como instrumento de evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos, están

ganando terreno usos didácticos diferentes. Un ejemplo de ello podemos situarlo en el ámbito de la teleformación, donde es frecuente utilizar ítems de elección múltiple, de completar frases, de emparejamiento o de respuesta breve como actividades de aprendizaje insertas en el material instructivo que se pone a disposición del estudiante a través de páginas web y plataformas de formación. El carácter no presencial de estas modalidades de formación es una razón más para que se ponga énfasis en una adecuada construcción de los ítems. Las directrices habituales en la literatura especializada, refrendadas y complementadas con las aportaciones de los estudiantes, constituyen un buen punto de referencia para este propósito.

## Referencias bibliográficas

- ABAD, F. J.; OLEA, J. y PONSODA, V. (2001) Analysis of the optimum number alternatives from the item response theory. *Psicothema*, 13 (1), 152-158.
- ANDERSON, P. S. (1988) An educology of testing: american student attitudes about test formats. *International Journal of Educology*, 2 (2), 143-184.
- ANDRÉS, A. M. y LUNA DEL CASTILLO, J. D. (1990) Multiple choice tests: power, length and optimal number of choices per item. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 43 (1), 57-71.
- ARIAS, J. M. y DE MIGUEL, M. (1999) La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-378.
- BENNET, R. E. y otros (1991) Equivalence of free-response and multiple-choice items. *Journal of Educational Measurement*, 28 (1), 77-92.
- BERES, M. E. y PORTERWOOD, J. D. (1979) Explaining cultural differences in perceived role of work: An international cross-cultural study. En G. ENGLAND y otros (eds.) *Organizational functioning in a cross cultural perspective*. Kent: Kent State University Press.
- BEREZINA y BERMAN (2000) Proof reading and multiple choice tests. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 31 (4), 613-619.
- BIGGS, J. (2002) *Teaching for quality learning at university*. Londres: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- BRUNO, J. E. y DIRKZWAGER, A. (1995) Determining the optimal number of alternatives to a multiple-choice test item: an information theoretic perspective. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (6), 959-966.
- DELGADO, A. R. y PRIETO, G. (1998) Further evidence favoring three-option items in multiple-choice tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 14 (3), 197-201.
- DOOD, D. K. y LEAL, L. (2002) Answer justification: removing the «trick» from multiple choice questions. En R. A. GRIGGS (ed.) *Handbook for teaching introductory psychology*, Vol. 3.

- Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 99-100.
- GALLAGHER, J. D. (1998) *Classroom assessment for teachers*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- HALADYNA, T. M. (1994) *Developing and validating multiple-choice test items*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HALADYNA, T. M. y DOWNING, S. M. (1993) How many options is enough for a multiple-choice test item? *Educational and Psychological Measurement*, 53 (4), 999-1010.
- HALADYNA, T. M. y DOWNING, S. M. (1989) A taxonomy of multiple choice item writing rules. *Applied Measurement in Education*, 1, 37-50.
- HALADYNA, T. M.; DOWNING, S. M. y RODRÍGUEZ, M. C. (2002) A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15 (3), 309-334.
- HANNA, G. S. (1993) *Better teaching through better measurement*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- HARASYM, P. H.; DORAN, M. L. y otros (1993) Negation in stems of single-response multiple choice items: an overestimation of student ability. *Evaluation and the Health Professions*, 16 (3), 342-357.
- HARASYM, P. H.; PRICE, P. G. y otros (1992) Evaluation of negation in stems of multiple choice items. *Evaluation and the Health Professions*, 15 (2), 198-220.
- LOSCHIAVO, F. M. y SHATZ, M. A. (2002) Students' reasons for writing on multiple-choice examinations. *Teaching of Psychology*, 29 (2), 138-140.
- LINN, R. L. y GRONLUND, N. (2000) *Measurement and assessment in teaching*. Columbus: Merrill.
- MARTINEZ, M. (1999) Cognition and the question of test item format. *Educational Psychologist*, 34, 207-218.
- MCDUGALL, D. (1997) College faculty's use of objective tests: state of the practice versus state of the art. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (3), 183-193.
- NIELD, A. F. y WINTRE, M. G. (2002) Multiple choice questions with an option to comment: student attitudes and use. En R. A. GRIGGS (ed.) *Handbook for teaching introductory psychology*, Vol. 3. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 95-99.
- ORY, J. C. y RYAN, K. E. (1993) *Tips for improving testing and grading. Survival skills for scholars*, Vol 4. Newbury Park: Sage Publications.
- OSTERLIND, S. J. (1989) *Constructing test items*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- POPHAM, W. J. (1999) *Classroom assessment: what teachers need to know*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- RACHOR, R. E. y GRAY, G. T. (1996) Must all stems be green? A study of two guidelines for writing multiple choice stems. Comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston.
- ROGERS, W. T. y HARLEY, D. (1999) An empirical comparison of three- and four-choice items and tests: susceptibility to test-wiseness and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (2), 234-247.
- SANTOS, M. A. (1992) Cultura y poder en la organización escolar. En GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID, 159-190.
- SMITH, B.; BROWN, S. y RACE, PH. (1996) *500 tips on assessment*. Londres: Kogan Page Ltd.
- STAPE, CH. J. (1995) Techniques for developing higher-level objective test questions. *Performance and Instruction*, 34 (3), 31-34.
- TALMIR, P. (1993) Positive and negative multiple choice items: how different are they? *Studies in Educational Evaluation*, 19, 311-325.

## Abstract

This study presents the conceptions of university students about multiple-choice items used for the achievement evaluation. We asked them their opinion about some item-writing guidelines extracted from the literature. The students have supported most of them and they have contributed with new guidelines. A differential analysis between faculties has allowed us to find some differences between students' opinions. These differences reveal the existence of characteristic uses and practices in specific academic contexts.

**Key words:** *Objective test, Multiple choice items, Item writing guidelines.*

## ANEXO

### Inventario de criterios para la construcción de ítems de opciones múltiples

En último término, una buena pregunta de opciones múltiples sería aquella que permite medir objetivamente el aprendizaje logrado por el/la alumno/a en una materia. Te pedimos que hagas una valoración de los siguientes rasgos, indicando el grado en que, según tu opinión, resultan característicos de una buena pregunta de opciones múltiples. Puntúa para ello de 1 a 5 cada una de las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que 1 significa «nada característico» y 5 «totalmente característico».

1. El contenido se refiere a los aspectos clave de la materia
2. Se evita que el enunciado coincida literalmente con frases tomadas de un manual o recogidas en los apuntes de clase
3. Se evita que el contenido del ítem dé pistas para responder a otro ítem presentado con posterioridad
4. Elude preguntar por cuestiones cuya respuesta dependa del modo en que cada uno opina
5. Se plantea la pregunta sin que suponga una trampa en la que el alumno puede caer
6. Emplea un vocabulario comprensible por el alumnado al que va dirigido
7. Sitúa las alternativas de respuesta verticalmente, una debajo de otra, y no horizontalmente
8. Utiliza un tamaño de letra que resulta legible con facilidad
9. Está redactado con una gramática correcta, usando adecuadamente los signos de puntuación
10. Reduce al mínimo el enunciado que debe ser leído
11. Enuncia con claridad la pregunta planteada
12. Evita el uso de negaciones en el enunciado o en las opciones de respuesta
13. Propone tres o cuatro opciones de respuesta para elegir entre ellas una correcta
14. Una sola de las opciones de respuesta ofrecidas es la correcta
15. El lugar que ocupa la respuesta correcta entre las diferentes opciones varía de unas preguntas a otras
16. Todas las opciones de respuesta presentan la misma estructura gramatical
17. Todas las opciones de respuesta tienen la misma longitud
18. Prescinde de la opción «*Todas las anteriores*» como una de las respuestas ofrecidas
19. Evita dar pistas involuntarias que ayuden a adivinar la respuesta
20. Evita usar opciones de respuesta absurdas o disparatadas

¿Qué otros rasgos característicos no considerados en la relación anterior debería poseer una buena pregunta de opciones múltiples? (Indica al menos dos).