



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

**PLAN DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE
CURSO 2022/23**

Proyecto de innovación y mejora docente ID2022/007

**EFFECTOS DE LA APLICACION DE PREGUNTAS ABIERTAS VS
OPCIÓN MÚLTIPLE EN CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN
ON LINE DIRIGIDOS A UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: INDICADORES DE FACILIDAD Y
EFICACIA DISCRIMINATIVA.**

Alberto Valentín, Pedro Mateos y M^a del Mar González- Tablas
Facultad de Psicología

INDICE

1. Introducción
2. Objetivos
3. Método
 - 3.1 Participantes
 - 3.2 Instrumentos
 - 3.3 Procedimientos
4. Resultados
5. Discusión y conclusiones
6. Referencias

1. INTRODUCCIÓN (I)

- La docencia on line, como estrategia derivada de las restrictivas condiciones impuestas por la pandemia del COVID-19, ha supuesto que, en un breve intervalo temporal, la enseñanza universitaria haya experimentado un conjunto de grandes cambios en su estructura, dinámica y procesos (García Peñalvo et al., 2020). Entre ellos, el proceso evaluador, paradójicamente, uno de los que menos cambios ha sufrido a lo largo de la historia (Cabero y Palacios, 2021), ha sido uno de los que de forma más extensa y profunda se han visto modificados en comparación con la situación prepandémica.
- La docencia on line ha dejado de estar presente en nuestras aulas, pero las ventajas de la evaluación on line ha contribuido que ésta permanezca y puede que también oriente el futuro de la evaluación académica. Así, los estudiantes demandan una evaluación online de mayor flexibilidad, que incorpore prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje; y, todo ello, dentro de un modelo de evaluación formativa y continua que aplique tanto estrategias variadas, como diferentes instrumentos (Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2021).

1. INTRODUCCIÓN (II)

- De este modo, la mejora en la evaluación on line consideramos que debe abordarse desde un punto de vista tanto conceptual, cómo metodológico, tal como señalamos en trabajos anteriores (Valentín et al., 2022).
- Para establecer conceptualmente QUÉ EVALUAR, adoptaremos una perspectiva constructivista, lo cual nos lleva a partir del aprendizaje significativo (AS), considerándolo como “...*aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo a ello.*” (Ausubel et al., 1991, p. 42). Ello supone partir de informaciones previas para, a través de la reflexión y la comprensión de los nuevos contenidos, promover la integración de estructuras y esquemas que nos permitan otorgar significado al conocimiento posibilitando así nuevos aprendizajes (Díaz y Hernández, 2005; Flores, 2018). Planificar la evaluación on line requiere un proceso complejo en el que se precisa identificar los conocimientos que serán objeto de evaluación, así como las estrategias docentes a utilizar para facilitar su adquisición (Gómez y Gómez, 2022; Hinojosa y Ramírez, 2011), tales como: Mapas Conceptuales, Analogías, etc.

1. INTRODUCCIÓN (III)

- ¿CÓMO EVALUAR tales aprendizajes? Podría resultar metodológicamente interesante debatir sobre las modalidades síncronas de evaluación on line recomendadas durante la pandemia del COVID19 en la docencia universitaria; como las preguntas cortas de desarrollo temporizadas y aleatorizadas en las que el alumno debe razonar la respuesta; preguntas tipo test con elección múltiple; o preguntas con parte tipo test y parte de redacción (Univ. de Zaragoza, 2020). Pero, ello nos llevaría a abordar aspectos de la evaluación on line que exceden nuestros objetivos.
- Por ello, consideramos más relevante centrarnos en rasgos comunes de la evaluación on line utilizada en contextos universitarios, que puedan ser mejorables. En la práctica, la evaluación on line está utilizando frecuentemente tareas simples de dificultad muy baja; evaluadas mediante preguntas de opción múltiple, generalmente de formato V/F, o de cuatro opciones. Son procedimientos de evaluación dirigidos a comprobar si se ha mantenido una atención mínima, cuando no la sola constatación de la participación, ya que obtener la solución solo suele requerir activar simples procesos de memoria de reconocimiento.

1. INTRODUCCIÓN (IV)

- Para superar tales limitaciones, nos planteamos analizar la posible influencia que la utilización de diversos instrumentos propios de la evaluación on line pueda ejercer en la evaluación de los aprendizajes y el rendimiento. Para ello, partiremos, por un lado, de la selección de Técnicas, Procedimientos e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes recogidos por Salazar (2018), que detallamos a continuación:

Técnicas	Procedimientos	Instrumentos
Producción de los estudiantes	Escrito	Elección múltiple
		Verdadero/Falso
		Términos Pareados (Emparejamiento)
		Respuesta Breve (Respuesta corta)
		Respuesta Combinada (CLOZE)
		Desarrollo (Ensayo)
		Informes
		Monografías
		Asociación Libre y Relaciones
		Ponerse en el lugar de ...
		Generación de Preguntas

1. INTRODUCCIÓN (V)

- Por otro lado, este conjunto de técnicas, procedimientos e instrumentos (Salazar, 2018) fue combinado con las modalidades de pregunta a incorporar en los cuestionarios que brinda Studium (a partir de la plataforma de Moodle), a fin de dar respuesta a los objetivos de este proyecto.
- A priori, consideramos que las preguntas tradicionales de opción múltiple conllevan ciertas limitaciones: fuerzan a una evaluación de contenidos muy específicos, son previsibles en su estructura interna y proporcionan un alcance evaluador limitado al ser utilizadas solo en la evaluación de algunos aspectos. Sin embargo, otros de los procedimientos de evaluación a incorporar, permiten ampliar la variedad de contenidos a evaluar, incorporan novedad al presentar distintas modalidades de preguntas y obligan a los alumnos a variar su estrategia de estudio.
- Por último, los limitados aspectos cognitivos tradicionalmente requeridos por la evaluación on line, basada en preguntas tradicionales de opción múltiple, asumiendo los argumentos recogidos en las Recomendaciones para la evaluación online para las Universidades Públicas de Castilla y León (Corell et al., 2020), nos plantea el interés de analizar el papel desempeñado por preguntas basadas en la reproducción memorística y el reconocimiento (preguntas de elección múltiple), en comparación con otras más apoyadas en procesos cognitivos de mayor complejidad (preguntas cortas, anidadas, etc.). En definitiva, este conjunto de planteamientos y consideraciones previas, nos llevan a proponer para el presente estudio los objetivos expuestos a continuación.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar la influencia que la incorporación de preguntas con formatos alternativos a los de elección múltiple en los cuestionarios de Studium pueda producir en los resultados de la evaluación de los estudiantes.

Objetivos específicos:

1. Analizar y evaluar si determinados tipos de preguntas (Respuesta corta, Ensayo, V/F y Clozes) desarrollados bajo Studium, proporcionan puntuaciones medias diferentes, en comparación con las preguntas tradicionales de opción múltiple.
2. Analizar y evaluar si determinados tipos de preguntas (Respuesta corta, Ensayo, V/F y Clozes) desarrollados bajo Studium, proporcionan diferentes puntuaciones predictivas respecto al rendimiento del alumno, en comparación con las preguntas tradicionales de opción múltiple.
3. Analizar y evaluar si determinados tipos de variables motivacionales y estrategias de aprendizaje pueden mediatizar los resultados obtenidos, en función de los tipos de preguntas antes planteados.

3. MÉTODO (I)

3.1 Participantes

43 Alumnos matriculados en 2º curso del Grado en Psicología (USAL), de los que 36 eran mujeres.

3.2 Instrumentos

- En el examen de la asignatura *Motivación y Emoción (MyE)* se utilizó un cuestionario, conteniendo 20 ítems (véanse ejemplos representativos en Anexo I) diseñados a partir de los siguientes formatos y modalidades de preguntas disponibles en la plataforma Studium:
 - Elegir entre opciones (A):
 - Elección múltiple (A1)
 - Verdadero/Falso (A2)
 - Emparejamiento (A3)
 - Palabra perdida (A4)
 - Respuesta corta (B)
 - Anidada (C): Respuesta corta + elección entre opciones

3. MÉTODO (II)

3.3 Procedimiento

- Al inicio del curso académico se crearon un conjunto inicial de ítems a partir de los contenidos correspondientes de la asignatura Motivación y Emoción* (MyE), bajo las condiciones específicas (formato de pregunta) establecidas en los objetivos.
- Dichas preguntas, tras las revisiones pertinentes de forma y contenido, fueron seleccionadas bajo un procedimiento de acuerdo entre jueces, previamente a su inclusión en Studium. Así se obtuvieron un total de 20 preguntas para la asignatura MyE que fueron agrupadas en un cuestionario para su utilización como herramienta de evaluación final de la asignatura. Se dispuso de un número de preguntas acorde a la relevancia del tema respecto a las competencias a alcanzar, de acuerdo con lo establecido en la guía didáctica de la asignatura.

* Aunque en el diseño inicial del proyecto se planteó diseñar preguntas semejantes y aplicarlas en la asignatura Procesos Psicológicos Básicos del grado en Terapia Ocupacional (Anexo II), diversas dificultades operativas (diferentes plazos y dinámicas en la evaluación, etc.) han provocado que el proyecto se centrara exclusivamente en los datos recogidos en la asignatura MyE.

3. MÉTODO (III)

3.3 Procedimiento

- Para dar respuesta a los objetivos 1º y 2º, nos habíamos planteado recoger los índices proporcionados por Studium en el apartado *Estadísticas* (Índice de facilidad y Eficiencia discriminativa), disponible en la sección *Cuestionarios*. Sin embargo, al haber activado la opción “*Escoger aleatoriamente la pregunta*”, no hemos podido recoger las puntuaciones correspondientes a tales índices, debido a que Studium selecciona el número de pregunta aleatoriamente para cada estudiante. Ello nos ha llevado a tener que adaptar los objetivos inicialmente previstos en el proyecto. Para dar respuesta a dichos nuevos objetivos hemos recurrido a pruebas estadísticas alternativas (Pruebas t y Análisis de regresión).
- El objetivo específico 3º no podrá contrastarse al no disponer de los datos relativos a las variables motivacionales recogidas durante las prácticas del curso académico.
- Todos los cálculos estadísticos se realizaron a partir de las puntuaciones en los diferentes tipos de ítems del examen final de la asignatura.

4. RESULTADOS (I)

Diseño y desarrollo de los ítems

La realización de los objetivos 1º y 2º requirió la elaboración de un primer banco de ítems centrados en las asignaturas MyE y PBB (Ver Anexos I y II), a partir de los criterios establecidos en el PID 21/22 (Valentín et al., 2022). La redacción de los ítems atendió a los distintos tipos de configuraciones de pregunta disponibles en Studium (emparejamiento, respuesta corta, respuestas anidadas, etc.)

Análisis descriptivo de respuestas a los tipos de ítems

En la tabla adjunta se muestran puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los diferentes tipos de preguntas.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv. estándar
PreguntasTipoA1	43	,3233	,22291
PreguntasTipoA2	43	,5982	,23045
PreguntasTipoA3	43	,4107	,40875
PreguntasTipoA4	43	,1134	,38267
PreguntasTipoB	43	,3686	,34726
PreguntasTipoC	43	,3319	,18335

4. RESULTADOS (IV)

Análisis de diferencias en las respuestas a los tipos de items

Los análisis realizados han permitido establecer la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas por los participantes entre las preguntas tipo A1 respecto a las preguntas A2 y A4. Más concretamente, las preguntas A1 han proporcionado una puntuación media inferior a las preguntas A2, pero superior a las preguntas A4. Sin embargo, no encontramos diferencias entre las puntuaciones correspondientes a las preguntas A1 y las preguntas de respuesta corta (B) y anidadas (C), así como tampoco con el otro tipo de preguntas de opciones (A3).

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					Significación			
		Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	P de un factor	P de dos factores
					Inferior	Superior				
Par 1	PregTipoA1 - PregTipoA2	-,27488	,26462	,04035	-,35632	-,19345	-6,812	42	<,001	<,001
Par 2	PregTipoA1 - PregTipoA3	-,08736	,45318	,06911	-,22683	,05210	-1,264	42	,107	,213
Par 3	PregTipoA1 - PregTipoA4	,20996	,46420	,07079	,06710	,35282	2,966	42	,002	,005
Par 4	PregTipoA1 - PregTipoB	-,04527	,35535	,05419	-,15463	,06409	-,835	42	,204	,408
Par 5	PregTipoA1 - PregTipoC	-,00853	,25016	,03815	-,08551	,06846	-,224	42	,412	,824

4. RESULTADOS (IV)

Análisis de la capacidad para predecir el resultado de aprobado/suspenso a partir de los tipos de ítems

Se llevó a cabo un análisis de regresión logística, considerando como variable dependiente la puntuación del examen, previamente dicotomizada, y como covariables los diferentes tipos de ítems: A1 (elección múltiple), A2 (V/F), A3 (emparejamiento), A4 (palabra perdida), B (respuesta corta) y C (anidada). Para introducir las variables en el análisis utilizamos el método por pasos de Selección hacia delante (Condicional).

Tal como muestra la tabla, entraron en el modelo las variables A1, A4 y C, quedando fuera del modelo las variables A2, A3 y B.

		Variables en la ecuación					
		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	PregTipoA1	10,318	3,131	10,862	1	<,001	30270,512
	Constante	-4,938	1,375	12,890	1	<,001	,007
Paso 2 ^b	PregTipoA1	20,001	7,794	6,585	1	,010	485850242,46
	PregTipoA4	5,502	2,581	4,545	1	,033	245,148
	Constante	-10,088	3,935	6,574	1	,010	,000
Paso 3 ^c	PregTipoA1	1034,513	44154,241	,001	1	,981	.
	PregTipoA4	357,172	15520,059	,001	1	,982	1,311E+155
	PregTipoC	805,021	35123,886	,001	1	,982	.
	Constante	-748,007	32070,501	,001	1	,981	,000

a. Variables especificadas en el paso 1: PregTipoA1+C1.

b. Variables especificadas en el paso 2: PregTipoA4.

c. Variables especificadas en el paso 3: PreguntasTipoC.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES (I)

El presente estudio, surgió de la necesidad de analizar la influencia que pueda conllevar el formato de los ítems de evaluación en los resultados académicos, a partir de los resultados obtenidos en proyectos de innovación docente previamente realizados.

En relación con nuestro primer objetivo, se podría pensar que las preguntas que proporcionan opciones de respuesta deberían dar lugar a un número de aciertos semejantes al resto; y, por tanto, las preguntas de opción múltiple no deberían diferir excesivamente de las preguntas de V/F, emparejamiento o palabra perdida. Pero, de acuerdo con nuestros resultados, las preguntas tipo V/F, resultan especialmente fáciles (posiblemente favorecidas por plantear solo dos opciones) y las de palabra perdida, resultan muy difíciles (posiblemente por requerir procesos de recuperación, no solo de reconocimiento) en comparación con las preguntas tradicionales de opción múltiple.

Curiosamente, dichas preguntas de opción múltiple no difirieron en cuanto al nº de aciertos de las preguntas de respuesta corta, en las que el estudiante no tiene opciones de respuesta, y, por lo tanto, deberían haber sido de mayor dificultad. Lo mismo podríamos decir respecto de las preguntas anidadas, ya que una de las dos partes que la componen también es de respuesta corta, pero ello aparentemente no fue suficiente para que aparecieran diferencias.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES (II)

Respecto al segundo objetivo, cabe destacar que son las preguntas de elección múltiple las que muestran el mayor peso predictivo respecto a si un estudiante aprobará, o no, el examen. Tan solo otros dos tipos de preguntas (palabra perdida y anidada) contribuyen también a la citada predicción. Especialmente interesante es el papel predictor que tienen las preguntas de palabra perdida. Como ya hemos indicado, se trata de preguntas muy difíciles para el alumno pero que discriminan muy bien entre alto y bajo rendimiento en el examen. Sin embargo, el valor predictivo de las preguntas anidadas es confuso debido a que se compone de una parte de respuesta corta y otra de elección entre opciones, lo cual apunta en la misma dirección que las preguntas de elección múltiple.

Otros tipos de preguntas (V/F, emparejamiento y respuesta corta) no contribuyeron en absoluto a predecir la asignación de los sujetos a la condición de aprobado/suspenso.

En definitiva, nuestros resultados presentan una valoración de los tipos de preguntas más compleja de lo inicialmente previsto.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES (III)

En conjunto, podemos concluir que:

1. Existen diferencias en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en función de los distintos tipos de preguntas presentadas.
2. Las preguntas de elección múltiple resultan más difíciles que las de tipo V/F, pero más sencillas que las de tipo palabra perdida.
3. Las preguntas que mejor predicen la asignación de los estudiantes al grupo de aprobados o suspensos son las preguntas de elección múltiple, seguidas por las preguntas de tipo palabra perdida y anidada.

Dichas conclusiones deben ser consideradas con precaución debido a limitaciones de diversa naturaleza que presenta el estudio. En primer lugar, las restricciones metodológicas relacionadas con el reducido tamaño muestral, y la posible multicolinealidad de las variables incluidas en los análisis estadísticos. En segundo lugar, las condiciones didácticas específicas de la situación analizada condicionan su generalización. En tercer lugar, el diseño del estudio no podía incluir la extensa relación de variables e interacciones que están interviniendo en el complejo proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación. Así, variables no incluidas en el estudio, pero cuya influencia es incuestionable, tienen que ver con los contenidos expuestos, el estilo didáctico del docente, sistema de evaluación, etc.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES (III)

Teniendo muy presentes las limitaciones señaladas, podemos sugerir algunas posibles implicaciones docentes derivadas del estudio realizado, en cuanto a: la conveniencia de incluir preguntas de elección múltiple en las pruebas on line, dadas las ventajas que parecen presentar respecto al resto de tipos de preguntas analizadas; y, en correspondencia con lo anterior, no parece imprescindible incorporar algunos tipos de preguntas (V/F, emparejamiento y respuesta corta). Otra implicación, pero de naturaleza investigadora, sería proponer la realización de estudios futuros cuyo diseño permita profundizar en el análisis de la influencia que puedan conllevar los diferentes tipos de preguntas de evaluación en el contexto de la actual evaluación on line, atendiendo a los diferentes requerimientos cognitivos que plantea cada uno de dichos tipos. Por último, consideramos necesario explorar si diferentes herramientas de evaluación, en cuanto a los tipos de contenido evaluado (teoría/prácticas, declarativo/instrumental, etc.) puede permitirnos entender mejor sus consecuencias sobre el rendimiento de los estudiantes, y averiguar así la conveniencia de promover posibles cambios sus estilos de aprendizaje y técnicas de estudio para optimizar sus resultados .

6. REFERENCIAS

- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. 5ª Ed. Ciudad de México: Trillas.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Corell, A., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., & Abella-García, V. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Version 1.1*.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2ª). Mcgraw-hill.
- Flores, J. (2018). Evaluación del aprendizaje significativo con criterios ausbelianos prácticos. *Investigación y postgrado*, 33(2), 8-8.
- Flores, J. (2018). Evaluación del aprendizaje significativo con criterios ausbelianos prácticos. *Investigación y postgrado*, 33(2), 8-8.
- García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V., & Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS*.
- Gómez Ramos, J. L. & Gómez-Barreto, I. M. (2022). *Design and Measurement Strategies for Meaningful Learning*. IGI Global.
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58.
- Gutiérrez, E. J. D., & Espinoza, K. G. (2021). Evaluación "on line" en educación superior en tiempos de coronavirus.¿ Qué piensan los estudiantes?. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(1), 39-58.
- Hinojosa, L. M. M., & Ramírez, M. T. G. (2011). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: Diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas / Teaching strategies scale for meaningful learnings: design and evaluation of its psychometric properties. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10217>
- Salazar Ascensio, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcance, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias pedagógicas-*



ANEXO I

**Ejemplos de Ítems incluidos en Cuestionarios
sobre Motivación Y Emoción**

Tipo de pregunta: Elegir la palabra perdida

Pregunta **1**

Respuesta
guardada

Puntúa como
1,00

La fase consumatoria de la motivación está mediada por , mientras que la fase instrumental implica a .

- la amígdala
- el sistema dopaminérgico
- la corteza orbitofrontal**

[Comenzar de nuevo](#)

[Guardar](#)

[Rellenar con las respuestas correctas](#)

[Entregar y terminar](#)

[Cerrar vista previa](#)

Tipo de pregunta: Emparejamiento

Pregunta **1**
Sin responder aún
Puntúa como 1,00

Pon en relación a los siguientes precursores en el estudio de la emoción con la corriente teórica al que dieron lugar

James	Elegir...
Cannon	Elegir...
Wundt	Elegir...
Darwin	Elegir...
Watson	Elegir...

- Elegir...
- Enfoque conductista
- Enfoque evolucionista
- Enfoque psicofisiológico
- Enfoque neurológico
- Enfoque dimensional

Comenzar de nuevo

Guardar

Respuestas correctas

Entregar y terminar

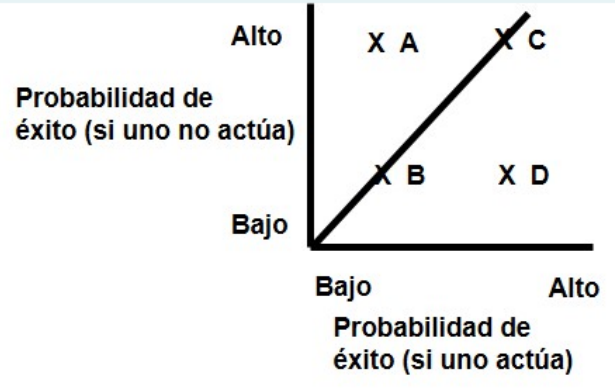
Cerrar vista previa

Información técnica ▶ ?

Tipo de pregunta: Respuesta corta

Pregunta 1
Sin responder aún
Puntúa como 0,20

Como denominarías a los puntos B y C, respectivamente



Respuesta:

Comenzar de nuevo

Guardar

Rellenar con las respuestas correctas

Entregar y terminar

Cerrar vista previa

Tipo de pregunta: Verdadero/Falso

Pregunta **1**

Sin responder
aún

Puntúa como
1,00

Como ejemplo de relativismo cultural, en el siglo XII algunos trovadores no interpretaban el bostezo como señal de cansancio o aburrimiento, sino como señal de un amor profundo.

Seleccione una:

- Verdadero
- Falso

Comenzar de nuevo

Guardar

Rellenar con las respuestas correctas

Entregar y terminar

Cerrar vista previa

Tipo de pregunta: Respuestas anidadas

Pregunta **1**

Sin responder
aún

Puntúa como
2,00

La influencia negativa de las recompensas externas sobre la motivación intrínseca se conoce como el efecto de

La presencia de barreras o dificultades actúa de forma ___ sobre la fase motivacional de ___ de una acción dirigida a meta

- a. positiva, realización
- b. positiva, elección
- c. negativa, realización y elección
- Quitar mi elección

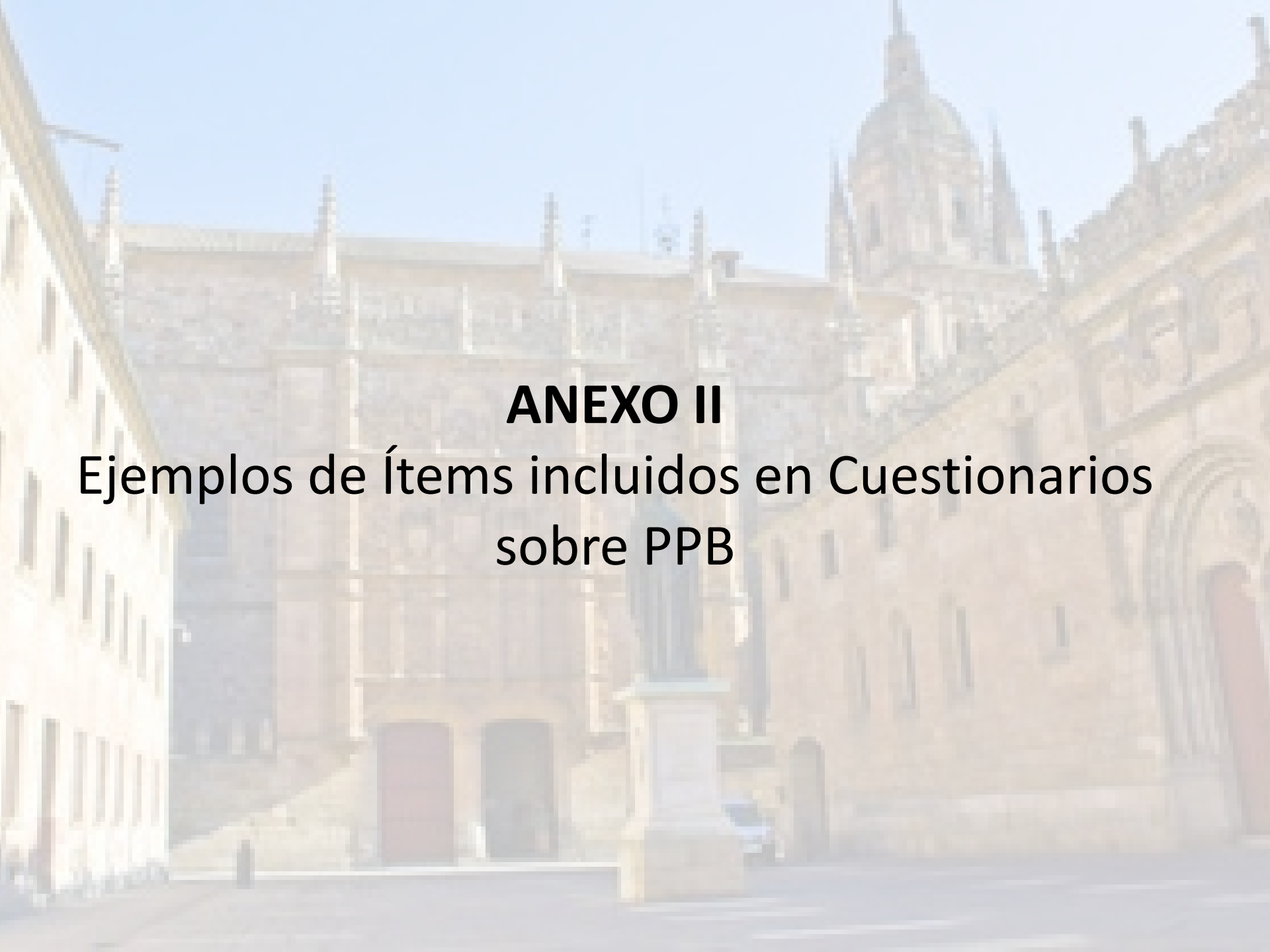
Comenzar de nuevo

Guardar

Rellenar con las respuestas correctas

Entregar y terminar

Cerrar vista previa



ANEXO II
Ejemplos de Ítems incluidos en Cuestionarios
sobre PPB

ANEXO II

Ejemplo de Ítem incluido en Cuestionario sobre Tema 1

Vista previa de la pregunta - Google Chrome

studium.usal.es/question/preview.php?id=300948&courseid=2107132

Pregunta 1

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

Emilio ha aprendido a saborear cada bocado de sus comidas. Cierra los ojos, se concentra intensamente en los sabores de su comida, y maximiza su disfrute de cada bocado. Su capacidad para concentrarse intensamente en la sensación y la percepción del sabor es similar al procedimiento de _____ utilizado por Wilhelm Wundt.

Seleccione una:

- a. empirismo
- b. introspección
- c. proyección analítica
- d. sublimación

Comenzar de nuevo

Guardar

Rellenar con las respuestas correctas

Entregar y terminar

Cerrar vista previa

Información técnica [?](#)

Descargar esta pregunta en formato Moodle XML

▼ Colapsar todo

▼ Opciones de los intentos

Comportamiento de las preguntas



Retroalimentación diferida



Puntúa como

1

Comenzar de nuevo con estas opciones

▼ Opciones de visualización

Si fue correcta

Mostrada/o



ANEXO II

Ejemplos de Ítems incluidos en Cuestionario sobre Tema 2

← → ↻ 🏠 studium.usal.es/mod/quiz/review.php?attempt=262163&cmid=440909



Pregunta **9**

Sin contestar

Puntúa como
1,0

🚩 Marcar
pregunta

⚙️ Editar
pregunta

¿Con cual de los siguientes procesos no está especialmente relacionada la atención?

Seleccione una:

- a. Emoción
- b. Lenguaje
- c. Inteligencia
- d. Memoria

Pregunta **10**

Sin contestar

Puntúa como
1,0

🚩 Marcar
pregunta

⚙️ Editar
pregunta

Las pruebas de Dígitos directos, Letras y números y la tarea Stroop, son ejemplos de medidas atencionales ...

Seleccione una:

- a. de rendimiento cognitivo
- b. de actividad psicofisiológica
- c. de actividad motora
- d. de tipo selectivo y distribuido

Finalizar revisión

◀ Test de búsqueda visual
(oculto)

Ir a...



Presentación T3 resumen ▶

ANEXO II

Ejemplo de Ítem incluido en Cuestionario sobre Tema 3

Vista previa de la pregunta - Google Chrome

studium.usal.es/question/preview.php?id=300947&courseid=2107132

Pregunta **3**
Sin responder aún
Puntúa como 1,00

El día que visitas la India te das cuenta de la bocina, los sonidos del motor, los gritos y otros ruidos de la calle. Al segundo día, sin embargo, ya no te das cuenta de esto. ¿Cuál es la mejor explicación?

Seleccione una:

- a. Audición en "3D"
- b. Síntesis timpánica
- c. Pérdida sociocultural de audición
- d. Adaptación sensorial

Comenzar de nuevo Guardar Rellenar con las respuestas correctas Entregar y terminar Cerrar vista previa

Información técnica ▶ ?

Descargar esta pregunta en formato Moodle XML

▼ Colapsar todo

▼ Opciones de los intentos

Comportamiento de las preguntas



Retroalimentación diferida



Puntúa como

1

Comenzar de nuevo con estas opciones

▼ Opciones de visualización

Si fue correcta

Mostrada/o



ANEXO II

Ejemplo de Ítem incluido en Cuestionario sobre Tema 4

Vista previa de la pregunta - Google Chrome

studium.usal.es/question/preview.php?id=300798&courseid=2107132

Pregunta 9

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

Al recuperar nuestros recuerdos, tendemos a rellenar parte de la información que ha desaparecido para hacer nuestro recuerdo coherente, lo cual se conoce como ...

- a. reducción de la interferencia
- b. construcción de recuerdos
- c. error de atribución
- d. olvido motivado

Quitar mi elección

Comenzar de nuevo

Guardar

Rellenar con las respuestas correctas

Entregar y terminar

Cerrar vista previa

Información técnica ▶ ?

Descargar esta pregunta en formato Moodle XML

▼ Colapsar todo

▼ Opciones de los intentos

Comportamiento de las preguntas



Retroalimentación diferida



Puntúa como

1

Comenzar de nuevo con estas opciones

▼ Opciones de visualización

Si fue correcta

Mostrada/o



Puntos

Mostrar puntuación y máximo



ANEXO II

Ejemplo de Ítem incluido en Cuestionario sobre Tema 5

Vista previa de la pregunta - Google Chrome

studium.usal.es/question/preview.php?id=300838&courseid=2107132

Pregunta **6**

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

El perro de Simon recibe todas las noches su comida que viene en una bolsa de plástico que produce un sonido crujiente al abrirse. Cuando el perro oye la bolsa, corre hacia ella esperando recibir su comida. En una ocasión, cuando Simon estaba comiendo patatas fritas, al oír el perro el sonido de la bolsa de patatas fritas, corrió hacia donde estaba Simón. En este caso, el sonido de la bolsa es el ...

Seleccione una:

- a. estímulo incondicionado
- b. estímulo positivo
- c. reforzador primario
- d. estímulo condicionado

Comenzar de nuevo

Guardar

Rellenar con las respuestas correctas

Entregar y terminar

Cerrar vista previa

Información técnica ▶ ?

Descargar esta pregunta en formato Moodle XML

▼ Colapsar todo

▼ Opciones de los intentos

Comportamiento de las preguntas



Retroalimentación diferida



Puntúa como

1

Comenzar de nuevo con estas opciones

▼ Opciones de visualización

Si fue correcta

Mostrada/o



