



HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EN LA APLICACIÓN DE EXÁMENES DE AULA

TOWARDS A TRANSFORMATION IN THE CLASSROOM TEST ADMINISTRATION

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2875>

Luis Rojas Torres

Universidad de Costa Rica

luismiguel.rojas@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0002-9085-2703>

Recibido: abril 15, 2023 – Aceptado: mayo 8, 2023

Resumen

El examen escrito es prácticamente el instrumento de evaluación más utilizado en las aulas; paradójicamente, a pesar de su uso masivo, este instrumento arrastra una serie de prácticas docentes con implicaciones negativas para el estudiantado. El objetivo de este artículo es proponer un conjunto de prácticas que mejoren la aplicación de los exámenes de aula. Para alcanzar este objetivo, se exponen varias prácticas que atentan contra la validez y el enfoque de evaluación para el aprendizaje. Luego, se proponen nuevas prácticas enfocadas en la evaluación del aprendizaje, como la reducción de la incertidumbre, la creación de atmósferas de confianza, el potencializar el carácter educativo de los exámenes y externalizar ideas positivas sobre la evaluación. La modificación de prácticas propuestas en el trabajo podría incidir en una evaluación más favorable para el estudiantado.

Palabras clave: conducta del profesor, evaluación formativa, evaluación sumativa, fobia a los exámenes, examen escrito.

Abstract

The written test is practically the most used assessment instrument in the classroom, paradoxically, despite its massive use, this instrument carries a series of teaching practices that have negative implications for students. The objective of this paper is to propose a series of

practices that can improve the application of classroom tests. To achieve this objective, we expose a series of practices opposed to the approach based on validity and assessment of and for learning. Then, new practices focused on the evaluation of learning are proposed, such as the reduction of uncertainty, the creation of trusting atmospheres, the potentiation of the educational nature of the exams and externalizing positive ideas about the evaluation. The modification of work experience proposals could influence a more favorable assessment for the students.

Keywords: Examination Phobia, Formative Evaluation, Summative Evaluation, Teacher Behavior, Written Examination.

HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EN LA APLICACIÓN DE EXÁMENES DE AULA

El examen escrito es una técnica de evaluación caracterizada por el uso de un instrumento denominado cuaderno de examen, conformado por un conjunto de enunciados y que debe responderse en un tiempo limitado, en un espacio controlado. Esta técnica goza de gran popularidad, porque permite realizar evaluaciones de grandes cantidades de personas en poco tiempo, ya que su aplicación y revisión es relativamente rápida (Moreno, 2016).

Esta técnica es muy empleada en los salones de clase, principalmente con fines sumativos, es decir, que los exámenes se utilizan para certificar el logro de los objetivos de aprendizaje pretendidos por las personas docentes (Ministerio de Educación Pública, 2020). En particular, la aplicación de exámenes de aula es una técnica apropiada para evaluar conocimientos memorísticos, la implementación de procedimientos cortos o la resolución de problemas con baja demanda de creatividad o ingenio. No obstante, las prácticas observadas en la aplicación de exámenes de aula han convertido esta técnica evaluativa en un evento desagradable, caracterizado por la rigidez, la desconfianza y la amenaza. En resumen, han convertido a los exámenes en un evento impredecible.

Desde el enfoque *de y para* el aprendizaje, las actividades de evaluación sumativa no son eventos impredecibles, sino oportunidades para que el estudiantado demuestre los aprendizajes adquiridos de la mano de la persona docente, gracias a la guía de las evaluaciones formativas. La evaluación *de y para* el aprendizaje implica una evaluación formativa constante, la cual permite monitorear el avance del estudiantado, con el fin de tomar decisiones que lleven al alumnado a la consecución de los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, gracias a la evaluación formativa, las personas docentes tienen claro el nivel de aprendizaje del estudiantado, antes de las evaluaciones sumativas realizadas al final de unidades de aprendizaje (Zepeda, 2017a).

En función de lo anterior, se concluye que las prácticas de aplicación de exámenes –asociadas a la concepción de estos instrumentos como eventos impredecibles–, deben ser repensadas, ya que no tienen sentido desde el enfoque actual de evaluación y, además, conllevan una serie de situaciones incómodas que no son admisibles en un ambiente educativo. Por tanto, es indispensable determinar cuáles aspectos de la aplicación de exámenes deben optimizarse y cuáles medidas pueden llevar a la mejora. De esta manera, el objetivo de este trabajo es proponer una serie de prácticas que puedan mejorar la aplicación de exámenes escritos de aula.

TRADICIÓN EN LA APLICACIÓN DE EXÁMENES

Para construir una propuesta de mejora en la aplicación de exámenes de aula se requiere dilucidar cuáles prácticas deben repensarse. A continuación, se presentan varias prácticas que no tienen sentido, desde la visión actual de la evaluación.

Fomento de la incertidumbre

Una práctica clásica de los exámenes es brindar la menor cantidad de información sobre el formato y contenido del instrumento. La mayoría de las veces, la información se limita a los elementos exigidos por los reglamentos (como los objetivos de aprendizaje o los temas a evaluar). Esta práctica refleja un interés de las personas docentes por mantener un ambiente de incertidumbre alrededor de la prueba, el cual se puede justificar en la creencia de que el exceso de información puede llevar a un examen muy fácil (Franco et al., 2018).

La incertidumbre no tiene sentido con el enfoque de la evaluación presentado, ya que la idea es que el estudiantado demuestre que ha alcanzado los objetivos de aprendizaje, por tanto, entre más claro tenga lo que se espera de él, mejor expondrá el aprendizaje alcanzado.

Por otro lado, esta práctica provoca que el estudiantado no tenga claro cuáles contenidos debe estudiar, lo cual genera frustración en las personas, dado que no tienen idea de cómo organizar la etapa de preparación para el examen. Además, esta práctica atenta contra la validez de las puntuaciones de la prueba, debido a que provoca que el examen no evalúe el logro de los aprendizajes, sino la predicción de los contenidos a evaluar por la persona docente (Franco et al., 2018).

Uso de preguntas inadecuadas

Otra práctica empleada en los exámenes es la construcción de pruebas con dificultades superiores a las abordadas en clases. En este caso, un argumento justificante de esta práctica ha sido que el examen debe diferenciar a las personas con alta habilidad de aquellas con baja habilidad o que las puntuaciones del examen deben describir una curva normal (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

Esta práctica de los exámenes difíciles se acompaña del uso de preguntas tramposas, las cuales tienen elementos sutiles que pocas personas logran observar o poseen elementos engañosos que solo algunas personas detectan. Otra forma de dificultar las preguntas es el abuso de conocimientos previos o el exceso de cálculos.

Desde el punto de vista de la validez, no tiene sentido evaluar preguntas más difíciles a las tratadas en clases, porque estas no evalúan el logro de los aprendizajes pretendidos; de hecho, esta situación anómala se conoce como incoherencia con la validez instruccional (Förster y Rojas-Barahona, 2008). De igual forma, las preguntas tramposas no tienen cabida, porque más que evaluar el aprendizaje de interés, evalúan la capacidad del estudiantado de detectar trampas o información irrelevante. Asimismo, el abuso de conocimientos previos u operatoria, puede desviar la evaluación a objetivos no pretendidos.

Prácticas potenciadoras del ambiente de tensión

Una característica inherente a un examen es el ambiente de tensión, ya que el estudiantado es consciente que será evaluado y, además, el resultado obtenido tendrá una repercusión en su calificación final (Lowe, 2020). Aunado a esto, la atmósfera se vuelve más densa cuando se consideran las reglas básicas de un examen, como no conversar con los compañeros y responder todo el examen en un tiempo relativamente corto. En función de esto, la aplicación de un examen brinda una fotografía muy distinta al fenómeno educativo cotidiano, una fotografía caracterizada por estudiantes aislados y totalmente dedicados a resolver un folleto de preguntas.

El ambiente de tensión descrito puede aumentarse por prácticas docentes como: a) no atender consultas durante el examen; b) no brindar recursos de consulta; c) ofrecer tiempos muy ajustados para la resolución; d) promoción de un ambiente de desconfianza, y e) adición de reglas para la solución del examen. Es importante notar que varias de las prácticas asociadas al aumento de la tensión se derivan de creencias, más que de aspectos teóricos; estas creencias son conocidas como centradas en el docente y se caracterizan por proporcionar un alto valor al control y al poder de la persona docente (He et al., 2011).

Respecto de la búsqueda de ayuda, esta es una de las estrategias de regulación emocional más comunes; el privar de ella a los estudiantes puede llevarlos a un nivel de ansiedad contraproducente (Carver et al., 1989). Por tanto, debe haber razones de peso para prohibir las consultas. Desde el punto de vista de la validez, no hay problema en atender consultas sobre la redacción del texto. En cuanto a consultas del contenido, va a depender del objetivo de aprendizaje evaluado. En esta línea, el uso de material de consulta tampoco representa una amenaza a la validez de los resultados, cuando la memorización de dicho material no constituye un objetivo de aprendizaje.

Por otro lado, un examen de aula no evalúa la velocidad de respuesta, por tanto, el uso de tiempos ajustados en un examen, representa una fuente de varianza irrelevante al constructo (AERA et al., 2014). Además, esta fuente de tensión aumenta su intensidad conforme avanzan los minutos y los docentes insisten en recordar su importancia con frases intransigentes como «solo quedan cinco minutos» (Bruveris, 2010).

Referente a la promoción de un ambiente de desconfianza, con actitudes como exceso de vigilancia, se cae en prácticas que pueden generar preocupación en el estudiantado por aspectos externos a la evaluación, ya que se pueden sentir como sospechosos de copia. De igual manera, el incorporar reglas adicionales de resolución, como el empleo exclusivo de lapicero, puede dirigir la concentración a aspectos irrelevantes de la evaluación como la transcripción perfecta de las respuestas.

Carácter terminante de los exámenes

Como se ha mencionado previamente, los exámenes son muy utilizados en la evaluación sumativa. Este carácter sumativo tiene una particularidad respecto con otras técnicas evaluativas: la puntuación se obtiene en un momento único y esta no tiene posibilidad de ajuste, es decir, posee un carácter terminante. En otras técnicas, como el portafolio y el proyecto, es muy común la presentación de avances o la discusión de elementos del producto esperado, con lo cual la técnica posibilita que la persona estudiante obtenga una puntuación alta (Cano-García, 2008).

En este punto es importante mencionar que, en otras técnicas de evaluación, hay una construcción del aprendizaje a lo largo del desarrollo de la técnica evaluativa; en cambio, en

la aplicación tradicional de exámenes no está presente esta construcción, debido al carácter terminante mencionado. Por tanto, la forma tradicional de aplicación de exámenes priva al estudiantado de la posibilidad de mejorar la nota y de obtener un aprendizaje mayor.

CONSECUENCIAS NEGATIVAS DE LA TRADICIÓN DE APLICACIÓN DE EXÁMENES

A continuación, se presentan una serie de consecuencias negativas de la tradición de aplicación de exámenes, con el fin de resaltar lo perjudicial que son dichas prácticas.

Las prácticas estudiantiles no enfocadas en el aprendizaje

El carácter terminante de los exámenes puede provocar que el estudiantado se concentre más en el resultado, que en el aprendizaje. En función de lo anterior, el estudiantado buscará una estrategia que le permita obtener el mejor resultado: memorización o comprensión superficial. Estas estrategias pueden ser preferidas en lugar de una construcción real de aprendizajes, debido a que pueden tener menores costos de tiempo e iguales resultados en el objetivo inmediato: la nota del examen. Dichas estrategias son contraproducentes para el aprendizaje, porque no permiten realizar conexiones reales con las redes de conocimiento previas, promoviendo el olvido a corto plazo (Moreno, 2016).

Por otro lado, la construcción de exámenes desacordes con las clases, la restricción de consultas o el empleo de preguntas inadecuadas puede incentivar el uso de estrategias truculentas para aprobar el examen, tales como el azar, la búsqueda de pistas y las redacciones redundantes. La preparación inadecuada, promovida por la persona docente cuando fomenta la incertidumbre antes de los exámenes, también puede llevar al estudiantado al uso de estas estrategias. Ahora bien, es claro que el carácter terminante del examen es el principal promotor de estas estrategias, no obstante, el resto de las prácticas docentes en la evaluación con exámenes puede volver necesario el uso de estas estrategias.

El surgimiento de emociones aversivas

Las particularidades señaladas de la aplicación de exámenes pueden llevar a los sujetos a experimentar emociones aversivas, ya que con cada una de estas prácticas se atenta contra las expectativas de control de la situación evaluativa, la cual es una de las causas principales de las emociones de logro (Pekrun, 2006). Así las cosas, las personas pueden experimentar enojo, ansiedad y tristeza antes o durante las pruebas, lo cual es inadmisibles para una práctica educativa.

En particular, la ansiedad ante los exámenes surge cuando un individuo valora algún elemento asociado a dicha evaluación como un estímulo amenazante (Eysenck et al., 2007). Es evidente que esta emoción puede surgir con las tradiciones en la aplicación de exámenes, ya que todas ellas pueden ser evaluadas como amenazas para la obtención de una nota satisfactoria. Esta emoción se caracteriza por pensamientos intrusivos, rumiantes e irracionales, asociados al fracaso en el examen (Furlan, 2006).

Es importante señalar la ansiedad ante los exámenes, ya que se ha evidenciado que esta emoción se asocia con una reducción de los puntajes de los examinados en las pruebas (Von der Embse et al., 2018). Por tanto, las prácticas tradicionales no solo favorecen el surgimiento

de emociones aversivas, sino que provocan una reducción en las puntuaciones de las personas afectadas con la ansiedad ante los exámenes.

Otra emoción que promueven las aplicaciones tradicionales de exámenes, es el temor al error (Araujo, 2017). Esta emoción es muy preocupante, debido a que el error es parte fundamental de los procesos de aprendizajes. Los errores son oportunidades de aprendizaje: promueven espacios para la discusión y el reforzamiento de saberes. Además, el análisis correcto de los errores puede evitar que el estudiantado los vuelva a cometer (Araujo, 2017).

La falta de validez de las puntuaciones obtenidas

Una consecuencia de que los exámenes promuevan prácticas no relacionadas al aprendizaje, es que las puntuaciones de las pruebas no determinan correctamente los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiantado. Además, si se consideran los efectos de las emociones intervinientes en la aplicación tradicional de exámenes, se agrava la problemática de los exámenes para determinar quiénes alcanzaron los logros de aprendizaje (Rojas, 2021).

La situación descrita trasciende la dimensión técnica, ya que tanto la sobrestimación como la subestimación de puntuaciones puede traer consecuencias negativas para el estudiante. En el caso de la subestimación, se le puede llevar a desconfiar de su capacidad y a agravar las creencias negativas sobre los exámenes; además, de que estas puntuaciones pueden repercutir directamente sobre su avance en el ciclo escolar (Ramírez y Beilock, 2011). En el caso de la sobreestimación, se ocultan los errores cometidos, por lo cual no se puede perfeccionar el aprendizaje pretendido. En consecuencia, en los cursos superiores que requieran el aprendizaje mencionado, se tendrán dificultades por las carencias en los conocimientos previos.

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA APLICACIÓN DE EXÁMENES

En esta sección se presenta una serie de recomendaciones para que la aplicación de exámenes sea una experiencia más acorde a la concepción actual de evaluación. Estas recomendaciones también buscan convertir la aplicación de exámenes en una experiencia más agradable para el estudiantado, en la cual se superen las afectaciones presentadas en la sección anterior.

Recordar el objetivo del examen antes de su construcción

El primer elemento que puede ayudar a determinar las prácticas contraproducentes para la aplicación de exámenes es recordar que el objetivo de estos; en la evaluación sumativa, es determinar el nivel de logro alcanzado en una serie de objetivos de aprendizaje (Zepeda, 2017a). Debe recordarse que un examen no es para evaluar problemas con dificultades altas, tampoco es para evaluar creatividad, ingenio, meticulosidad u otras habilidades fuera de las generales trabajadas en clases; el examen es para que la persona estudiante demuestre que comprendió los elementos más importantes trabajados en clase.

Cuando se reflexiona sobre el objetivo de la técnica evaluativa pueden discriminarse cuáles prácticas son realmente necesarias y cuáles son prescindibles. Esta reflexión

probablemente demande una ruptura de creencias del docente y del grupo de colegas, ya que muchas de las prácticas pueden parecer funcionales para diversos propósitos, pero no para el objetivo verdadero.

Reducir la incertidumbre

Una acción para mejorar la aplicación de exámenes es reducir la incertidumbre, la cual únicamente aumenta la percepción de amenaza de la evaluación. Esta reducción se puede realizar con una comunicación de la tabla de especificaciones que guiará el examen (Salend, 2011). Esta acción permitirá que el estudiantado tenga claro qué y cómo estudiar para el examen. Además, permite al docente asegurarse de que el estudiantado se concentrará en los objetivos de aprendizaje, que busca que la población maneje apropiadamente.

La comunicación de los aspectos a evaluar es utilizada en las técnicas de evaluación que requieren rúbricas o listas de cotejo. En estas técnicas, se aconseja compartir con el estudiantado los instrumentos antes de iniciar las evaluaciones, con el fin de que la población tenga muy claro qué se espera en la evaluación (Förster, 2018).

Franco et al. (2018) presentan la experiencia de un grupo al que se le comunicó la tabla de especificaciones de un examen de Química. Los estudiantes presentaron un rendimiento mayor que en los exámenes previos e indicaron que era una evaluación realmente justa.

Otra acción que se puede utilizar para reducir la incertidumbre es construir la tabla de especificaciones en conjunto con el estudiantado. Aún más, se le puede pedir al estudiantado que sugiera posibles preguntas para la evaluación (Salend, 2011). Esta práctica no solo reducirá la incertidumbre, sino que activará procesos metacognitivos del estudiantado.

Realizar un análisis crítico de las preguntas utilizadas

Un paso clásico en la construcción de exámenes es la revisión de las preguntas, la cual se enfoca fuertemente en la precisión del reactivo (Rojas-Torres y Ordóñez, 2019). Una acción para mejorar la evaluación realizada con los exámenes, es elaborar un análisis más exhaustivo de las preguntas, con el fin de detectar elementos que podrían perjudicar al estudiantado, como redacción confusa, trampas, información relevante oculta, dificultades incoherentes con la clase o evaluación de aspectos no pertinentes para la evaluación de los logros de aprendizaje (Salend, 2012). El aspecto principal a evaluar en este análisis es si una persona que alcanzó el aprendizaje pretendido, acertaría el reactivo sin problema. El examen no es un juego de obstáculos: es un instrumento para que las personas evidencien que lograron un aprendizaje.

En este análisis es importante evaluar la demanda de conocimientos previos, ya que el objetivo del ítem no son estos conocimientos (Dwyer et al., 2003). Los ítems pueden recurrir a conocimientos previos, pero la mayoría de los elementos requeridos para su solución deben asociarse al aprendizaje evaluado. Otra situación a analizar es la presencia de distractores, en los ítems de selección de respuesta, que puedan provocar un fallo de la persona estudiante. Esta práctica es muy peligrosa porque puede inducir a errores, que en otro tipo de ítem no se cometerían. En vista de lo anterior, se aconseja que los distractores no sean atractivos para las personas que alcanzaron el aprendizaje pretendido.

Crear una atmósfera de confianza antes de la aplicación del examen

Una acción que reduce el ambiente de tensión en los exámenes es promover un ambiente de confianza. Esta acción puede iniciarse cuando se comunica la tabla de especificaciones al estudiantado. Durante esta conversación se informa que el tiempo que se otorgará será suficientemente amplio para resolver el examen con comodidad. Para definir el tiempo de ejecución se emplea la regla de tomar el tiempo de solución requerido por el docente y aumentarlo en tres ((Förster, 2018). También puede comunicarse que, si tienen dudas, deben hacerlas con confianza y, de ser posible, llevar un material de consulta.

El día del examen se procurará reducir el ambiente de tensión con un ambiente de cordialidad, que rompa la frialdad característica de los exámenes. Ese día se puede recordar lo dicho en clase en torno al tiempo y a las consultas, y se pueden decir frases amenas como «si necesitan algo, no duden en consultarlo» o «tengo la seguridad que obtendrán buenas notas». Por otro lado, en caso de notar alguna actitud sospechosa, es mejor acercarse al estudiante que exponerlo ante toda la clase.

Si al finalizar el tiempo de ejecución de examen algunos estudiantes no han finalizado, de ser posible, debe brindarse más tiempo: el objetivo del examen no es saber si el estudiantado puede resolver una serie de ejercicios contra reloj, sino saber si alcanzó los objetivos de aprendizaje.

Potencializar el carácter educativo de los exámenes

Una forma de potencializar el carácter educativo de los exámenes es utilizarlos como estímulo para reforzar lo aprendido en clases. Antes del examen, la persona docente puede tomar unas clases para conversar con los estudiantes, cuáles son los conocimientos esperados para el examen y reforzar su aprendizaje. Luego, la persona deberá realizar un examen acorde con lo conversado, lo cual provocará que el estudiantado note que el examen es un instrumento para reforzar lo aprendido en clase.

En este punto hay que evitar promover la idea de que el examen es el fin educativo, ya que esto provoca un descenso de la motivación intrínseca del aprendizaje. Más bien, se debe comunicar constantemente que el foco de la clase es reforzar el aprendizaje pretendido y que el examen es solo un instrumento para notificar que el objetivo fue alcanzado (Schoenfeld, 2002).

Por otro lado, el examen no debe representar el punto final de una unidad de clases; debe emplearse la información obtenida para determinar cuáles contenidos deben reforzarse a nivel grupal e individual. También es importante que la solución del examen se discuta en clase para fortalecer los conocimientos pretendidos y contrarrestar las fuentes de error más comunes (Blair, 2014).

Además, deben analizarse las discrepancias negativas del examen con la evaluación formativa previa, para detectar las fuentes de afectación que tuvieron estas personas y evitar que se repliquen en futuras evaluaciones (Zepeda, 2017a). En casos justificados, la persona docente puede aplicar nuevas técnicas de evaluación para que la persona estudiante no vea afectada la calificación por aspectos no asociados con el aprendizaje.

Nótese que esta visión del examen como un punto dentro del camino de la construcción de aprendizajes puede disminuir la valoración de los exámenes como un instrumento terminante.

Externalizar ideas positivas sobre la evaluación

Stiggins (2004) indica un conjunto de creencias negativas que presenta el estudiantado respecto de los exámenes y señala que estas creencias se pueden desestimar por la construcción de ambientes de confianza previos a los exámenes. En estos ambientes, el estudiantado debe sentirse capaz de alcanzar notas exitosas en los exámenes, si se compromete con el aprendizaje.

Una forma de construir un ambiente de confianza antes de los exámenes, es que la persona converse con el estudiantado sobre el propósito del examen y se comprometa a que este examen no reproducirá las características que tanto temen: incertidumbre, hermetismo, arbitrariedad, deslize con las clases, entre otros (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

En esta línea, la persona docente puede conversar con el estudiantado y averiguar cuáles son sus creencias referentes a los exámenes. Seguidamente, puede comprometerse a no realizar ninguna de las prácticas que son improcedentes. Por ejemplo, si la persona docente observa que el estudiantado cree que los exámenes solo pueden ser aprobados por los más inteligentes del grupo, debe indicarse que el examen no es para determinar quiénes son los inteligentes, sino para que todos demuestren que aprendieron los contenidos y, por ende, todas las personas del grupo que estudien la tabla de especificaciones brindada, obtendrán una nota alta.

Este punto se complementa con el cuidado de las frases utilizadas para describir los exámenes. No es necesario mencionar que el examen va a estar difícil o frases que pueden fomentar el temor de la evaluación. De hecho, si se acepta la reflexión realizada en este ensayo, frases como la anterior quedan invalidadas, porque el examen será un reflejo de lo trabajado en clase.

Recordar los pasos básicos de construcción de un examen

Por último, para asegurar que la aplicación de un examen sea una experiencia más favorable, hay que asegurarse de que el instrumento aplicado es apropiado. De nada sirve cambiar las formas de aplicar el examen, si el instrumento empleado tiene problemas para ser comprendido o resuelto. De hecho, una de las fuentes que favorece el surgimiento de la ansiedad ante los exámenes es encontrarse preguntas que no se entienden (Salend, 2011).

En vista de lo anterior, es importante recordar que, cuando se construye un examen de aula, hay que:

- a) Definir el objetivo de evaluación (determinar el logro de los aprendizajes trabajados en clase).
- b) Diseñar una tabla de especificaciones.
- c) Construir los ítems de la tabla de especificaciones, recordando el objetivo de evaluación (Rojas-Torres y Ordóñez, 2019).

Luego del ensamblaje de la prueba, debe revisarse la redacción y solución del examen. En esta revisión hay que analizar si la persona estudiante que alcanzó el aprendizaje pretendido comprenderá las instrucciones y los reactivos, si podrá resolver las preguntas sin problema alguno y si tendrá tiempo suficiente para responder y revisar la prueba sin prisa. En esta etapa sería ideal contar con la ayuda de una colega (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

Finalmente, al realizar la calificación del examen debe contarse con una guía para la asignación de puntaje. Durante la calificación, hay que estar atento a los errores promovidos por la redacción de las preguntas o a los errores repetitivos, para tomar decisiones en beneficio del estudiantado. Además, debe brindarse toda la retroalimentación posible, lo cual dará un carácter más educativo al instrumento (Blair, 2014; Zepeda, 2017b).

CONCLUSIONES

La mayoría de las ideas presentadas en este trabajo buscan promover un nuevo estilo de aplicación de exámenes, en el cual se reste el carácter enigmático e impredecible de los exámenes, lo cual solamente produce emociones aversivas y prácticas contraproducentes para el aprendizaje. Estas ideas también proponen una mayor aplicación de las evaluaciones formativas, ya que estas representan uno de los principales medios para evitar que las evaluaciones sumativas se conviertan en eventos impredecibles y lejanos a la evaluación real de los aprendizajes.

Esta nueva forma de aplicación de exámenes demanda una ruptura de creencias en las personas docentes, la cual puede ser muy compleja, dado su nivel de arraigamiento en el gremio. Por ejemplo, el hecho de que todo el estudiantado logre notas altas, gracias a las buenas prácticas de evaluación formativa y aplicación de exámenes, va en contra de las creencias clásicas sobre que las notas deben tener un comportamiento semejante a la curva normal o que un buen profesor es aquel que logra reprobar muchos estudiantes (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

Las creencias de la evaluación centradas en el docente se han observado en muchos estudios, y se manifiestan en la práctica evaluativa y didáctica (Araujo, 2017; He et al., 2011; Prieto, 2008). Estas creencias proporcionan un peso elevado a mostrar a la persona docente como la encargada del control y del poder, lo cual se opone al papel de ser facilitadora y corresponsable del aprendizaje. En vista de lo anterior, el diseño de intervenciones para la dilucidación y desestructuración de creencias evaluativas se vuelve indispensable (He et al., 2011).

Ahora bien, las ideas presentadas en este estudio no buscan promover un empleo excesivo de los exámenes, ya que estos instrumentos poseen alcances específicos; sin duda alguna, la evaluación sumativa debe considerar diversas técnicas que permitan evaluar los objetivos deseados apropiadamente. Lo que busca este trabajo es promover prácticas que conviertan a la aplicación de exámenes en momentos menos desagradables y más propicios para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

En conclusión, existen muchas prácticas en la aplicación de exámenes que poseen una connotación negativa, cuya implementación no tiene justificación teórica, sino que es un resultado de la tradición y de las creencias centradas en el docente. El reconocimiento y renovación de estas prácticas, puede convertir la aplicación de exámenes en una experiencia más amena y productiva. ■

Referencias

- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*.
- Araujo, N. V. (2017). Creencias sobre las pruebas utilizadas para evaluar el aprendizaje del inglés. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 20(20), 91-110. <http://dx.doi.org/10.22267/rhec.172020.4>
- Blair, A. (2014). Can dialogue help to improve feedback on examinations? *Studies in Higher Education*, 39(6). <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777404>
- Bruveris, B. B. (2010). *Aspectos amenazantes y facilitadores del desempeño en exámenes escritos y orales para estudiantes con elevada y baja ansiedad ante los Exámenes-Rasgo* [Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Córdoba.
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Dwyer, C., Gallagher, A., Levin, J., & Morley, M. E. (2003). *What is Quantitative Reasoning? Defining the Construct for Assessment Purposes* (RR-03-30; Research Reports). Educational Testing Service.
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Förster, C. (2018). Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. En C. Förster (Ed) *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 177-230). Ediciones UC.
- Förster, C. E., y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, 43, 288-305.
- Franco, M., Nassi, M., y Nieto, M. (2018). Las tablas de especificaciones en la evaluación de aprendizajes. *Revista Enseñanza de Química*, 2, 30-47.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51.
- He, Q., Valcke, M., & Aelterman, A. (2011). Pre-service teachers' beliefs about evaluation. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1296-1304. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.366>
- Lowe, P. A. (2020). The Test Anxiety Measure for College Students-Short Form: Development and Examination of Its Psychometric Properties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282920962947>
- Ministerio de Educación Pública (2020). *Lineamientos técnicos para la elaboración de la prueba escrita en el marco de la transformación curricular*. https://cajadeherramientas.mep.go.cr/faro_referencias/4_ref_apoyos_eval/componentes/pruebas/lineamientos_prueba_escrita.pdf
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autoónoma Metropolitana.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Ramírez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211-213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>
- Rivas, R. E. (2008). Evaluando o midiendo. *Educere*, 12(40), 19-22. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n40/art03.pdf>
- Rojas, L. (2021). *Mecanismos subyacentes a la asociación de la ansiedad ante los exámenes con el rendimiento en pruebas* [Tesis para optar por el grado de Doctorado en Educación]. Universidad de Costa Rica.
- Rojas-Torres, L., y Ordóñez, G. (2019). Proceso de construcción de pruebas educativas: el caso de la Prueba de Habilidades Cuantitativas. *Evaluar*, 19(2), 15-29. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v19.n2.25080>
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching exceptional children*, 44(2), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0040059911044002>
- Salend, S. J. (2012). Teaching students not to sweat the test. *PDK International*, 93(6), 20-25. <https://doi.org/10.1177/003172171209300605>
- Schoenfeld, A. H. (2002). Making Mathematics Work for All Children: Issues of Standards, Testing, and Equity. *Educational Researcher*, 31(1), 13-25.
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. *PDK International*, 86(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/003172170408600106>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Zepeda, S. (2017a). El fin justifica los medios: Intencionalidades de la evaluación. En C. E. Förster (Ed.) *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.
- Zepeda, S. (2017b). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. E. Förster (Ed.) *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.