

**La incidencia de las emociones en el proceso evaluativo para los estudiantes de grado sexto
del Colegio Agustiniانو Norte**

Diana Melissa Niño Ramírez

Diana Catalina Lerma Sinisterra

Universitaria Agustiniانو
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Especialización en Pedagogía
Bogotá, D.C

2019

**La incidencia de las emociones en el proceso evaluativo para los estudiantes de grado sexto
del Colegio Agustiniانو Norte**

Diana Melissa Niño Ramírez

Catalina Lerma Sinisterra

Director

Jorge Armando Rodríguez Cendales

Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

Universitaria Agustiniانو
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Especialización en Pedagogía
Bogotá D.C

2019

Resumen

El presente escrito tiene como objetivo identificar de qué manera las emociones influyen en el proceso evaluativo para los estudiantes de grado sexto del Colegio Agustiniانو Norte, teniendo en cuenta que el aspecto emocional no se contempla en el proceso académico, pero sin lugar a dudas, afecta de manera positiva o negativa los resultados de la evaluación.

Para el desarrollo de este trabajo, se contó con una muestra de 10 estudiantes que presentaban dificultades académicas en las asignaturas de inglés o matemáticas, así como manifestaciones emocionales durante la evaluación. Así mismo, se tuvo en cuenta la opinión de 4 docentes de estas asignaturas frente al proceso evaluativo y las emociones presentes en el mismo. Los resultados muestran que, en el caso de los estudiantes, las emociones que surgen en mayor medida ante la evaluación son la tensión y el miedo; de igual manera, antes de presentar la evaluación, asumen que la van a perder, a pesar de que no consideran que su desempeño académico sea bajo. En el caso de los docentes, consideran que la evaluación cumple con el fin pedagógico; sin embargo, no se tiene en cuenta las emociones que experimentan sus estudiantes en el proceso. De acuerdo con lo anterior, se evidencia que, para los docentes, el aspecto emocional no es relevante en el proceso evaluativo y por ende no es un factor a tener en cuenta; sin embargo, en los estudiantes ocurre de manera contraria, ya que las emociones juegan un papel fundamental en su rendimiento académico.

Palabras clave: Evaluación, emociones, rendimiento académico, proceso evaluativo.

Abstract

This paper aims to identify how emotions influence the evaluation process for sixth grade students of Agustiniano Norte School, considering that emotional aspect is not into account in the academic process, but affects in a positive or negative way the evaluations results.

For the development of this work, there was a sample of 10 students of sixth grade they should present academic difficulties in English or math subjects, or have emotional manifestations during the evaluation; likewise, there was a sample of 4 teachers of this subjects in front of the evaluation process and the emotions presents in this process. The results of this project shows that, in the students case, the emotions that arises during the evaluation process are tension and fear, they assume before the exams that they're going to lose the evaluation, even if their don't consider to have a bad academic performance.

Meanwhile, the teachers case show that they consider that the evaluation fulfills the pedagogical purpose, but nevertheless, they don't take into account the emotions their students experience in the academic process.

Keywords: Evaluation, emotions, academic performance, evaluation process.

Tabla de contenido

Introducción	6
Justificación.....	9
Planteamiento del problema	12
Objetivos	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	15
Marco teórico	16
Marco conceptual	23
Marco referencial	26
Metodología	28
Método	32
Resultados	33
Análisis de resultados.....	38
Aportes pedagógicos	49
Referencias	51

Listado de tablas

Tabla 1: Número de atenciones por periodo de orientación escolar bachillerato	13
Tabla 2: Definición de emociones	18
Tabla 3: Funciones de las emociones	19
Tabla 4: Resultados encuesta a estudiantes para el desempeño académico	35
Tabla 5: Resultados encuesta a estudiantes para el desempeño evaluación	35
Tabla 6: Resultados encuesta a estudiantes para el desempeño emocional	35
Tabla 7: Resultados encuesta a docentes para el desempeño académico.....	36
Tabla 8: Resultados encuesta a docentes para el desempeño.....	36
Tabla 9: Resultados encuesta a docentes para el desempeño emocional.....	37
Tabla 10: Desempeño académico en la asignatura de matemáticas.....	42
Tabla 11: Desempeño académico discriminado por profesor (profesor 1).....	42
Tabla 12: Desempeño académico discriminado por profesor (profesor 2).....	43
Tabla 13: Proceso evaluativo para la asignatura de matemáticas.....	44
Tabla 14: Proceso evaluativo para la asignatura de matemáticas (profesor 1).....	44
Tabla 15: Proceso evaluativo para la asignatura de matemáticas (profesor 2).....	45
Tabla 16: Emociones en la asignatura de matemáticas	45
Tabla 17: Desempeño académico para la asignatura de inglés.....	46
Tabla 18: Desempeño académico para la asignatura de inglés (profesor 1).....	47
Tabla 19: Desempeño académico para la asignatura de inglés (profesor 2).....	47

Introducción

El presente trabajo aborda, en primer lugar, los aspectos emocionales que surgen en los estudiantes de grado sexto ante los contextos de evaluación, a través de la teoría de inteligencia emocional planteada por Goleman (1995), con la obra titulada de la misma manera. La teoría de Goleman aborda aspectos fisiológicos, cognitivos y comportamentales de la dimensión emocional; por ejemplo la capacidad de motivarnos, el perseverar a pesar de las circunstancias (resiliencia), el control de los impulsos, la regulación de las respuestas fisiológicas en función de las facultades racionales, las habilidades empáticas, entre muchas otras características; las cuales entran en juego en el proceso de aprendizaje y enseñanza, generando influencias ya sean positivas (en el caso de la motivación y del interés) o negativas (como por ejemplo cuando surge la frustración).

A este respecto, es importante resaltar el cuestionamiento que Goleman le realiza al valor de la inteligencia racional como predictor del éxito en las situaciones de la vida: en el ámbito familiar, en los negocios, en el estudio, en el trabajo o en la toma de decisiones; puesto que la inteligencia no garantiza el afrontamiento asertivo de los sucesos que se presentan en la vida.

En segundo lugar, se aborda el concepto de evaluación a través de los planteamientos de Astolfi con el texto *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas* (1997), y de Camilloni a través de los textos *Las funciones de la evaluación* y *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1998). Apoyado desde lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional respecto al tema, se presenta lo que sería su aplicación en el contexto colombiano con la implementación del Decreto 1290 de 2009.

Siendo fundamental los planteamientos que realizan estos autores, ya que resaltan la función formativa de la evaluación. En el caso de Astolfi (1997), la evaluación tiene gran valor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que como lo manifiesta Charles Hadji, "Es un instrumento de formación formidable y una ayuda preciosa en relación con los aprendizajes" (Citado por Astolfi, p. 101). Para Astolfi, la evaluación brinda principalmente al docente la información necesaria para guiar sus prácticas y metodologías de enseñanza; lo cual no dista de los planteamientos de Camilloni, quien percibe la evaluación como un proceso de carácter formativo "la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las

implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes” (Camilloni, Celman, Litwin, y Palou, 1998, p. 16.),

A partir de ello podemos evidenciar que la evaluación tiene un objetivo claro; tanto para el docente, puesto que le permite poner en consideración sus métodos de enseñanza, como para el estudiante en relación con su proceso de aprendizaje; a pesar de lo anterior, la evaluación en muchas ocasiones, según Camilloni (1998, p. 14)

Plantea una situación de sorpresa para el estudiante, con el objeto de que no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los aprendizajes. Son característicos de estas situaciones el estrés o el shock. Estas prácticas no tienen por objeto reconocer lo aprendido, sino analizar lo consolidado o lo que resiste pese a la presión. Evidentemente, esto es ajeno a un ambiente natural en donde se reconozca un aprendizaje o se favorezca su concreción.

De igual manera, es importante tener en cuenta que las ideas de los docentes, acerca del aprendizaje de sus alumnos van a generar efectos de carácter emocional; para Rosenthal y Jacobson (1980), se debe considerar que el proceso de aprendizaje y enseñanza está mediado por el docente, y la actitud que él muestra hacia sus estudiantes y hacia la evaluación, puesto que puede intervenir de manera positiva o negativa en dicho proceso afectando el interés, la motivación, la autoeficacia, la autoconfianza y otras variables de carácter psicológico en el estudiante. La evaluación debe ser motivadora y orientadora para que, a partir de ella, los estudiantes puedan identificar sus fortalezas, debilidades, avances o retrocesos, para que con esta información trabajen de manera asertiva, participativa, activa y responsable en su proceso formativo; siendo este el interés del presente proyecto.

En los últimos años, dentro del análisis que el servicio de orientación escolar del Colegio Agustiniense Norte hace a las estadísticas de atención, se evidencia cómo poco a poco los aspectos emocionales van tomando mayor relevancia en los procesos (aprendizaje y convivenciales) de los alumnos. En el caso de los estudiantes de grado sexto, se evidencia con mayor facilidad comportamientos que dan cuenta de las emociones que influyen en el proceso académico, principalmente de las asignaturas de matemáticas e inglés, pues son aquellas que presentan mayor porcentaje de pérdidas, y las cuales, en el imaginario de los estudiantes son las más difíciles de pasar.

En algunas ocasiones, en el grupo de estudiantes de grado sexto que presentan dificultades académicas, es común evidenciar conductas encubiertas tales como ausentarse a enfermería (precisamente en la asignatura donde tienen bajo desempeño), no querer asistir al colegio o incluso querer cambiarse de institución educativa, presentar llanto ante una nota pues sus padres los van a regañar, mostrar apatía o desinterés ante las actividades, olvidar lo que han estudiado para las evaluaciones, evitar participar en clase ya que tienen miedo de equivocarse, manifestar ante una nota baja que son una decepción para sus padres y que no sirven para nada, así como inseguridad, frustración, tristeza, baja autoestima, entre otros indicios de índole emocional más no académica, que pueden llegar a confundirse con aspectos actitudinales. Es en ese punto, en donde surge la cuestión, de si el sentido de la evaluación se ha transformado y ha perdido su rol pedagógico, o si la evaluación, es el resultado de un proceso académico o de las emociones que median el mismo.

Justificación

En el trabajo que se realiza desde el área de Orientación Escolar del Colegio Agustiniانو Norte, se da atención a casos de estudiantes con dificultades de carácter académico, quienes manifiestan que a pesar de haber estudiado y de entender los temas, al momento de enfrentar la evaluación se les olvida todo o generan bloqueos mentales, lo cual puede llegar a influir en el proceso de aprendizaje y en las calificaciones, situaciones que son cada vez más comunes.

Ante este tipo de casos por parte de las orientadoras, se brindan técnicas de relajación, se trabaja la seguridad, el empoderamiento, la percepción de autoeficacia y la autoconfianza, sin embargo, es necesario abordar a profundidad las emociones que los estudiantes experimentan ante situaciones evaluativas, así como los aspectos propios de la misma, y la relación que existe entre la emoción y la evaluación.

La evaluación es una “etapa del proceso educativo donde se ponderan los resultados previstos en los objetivos habiéndolos especificado con antelación” (Rosales, 2014, p.3) con el fin de conocer el aprendizaje del estudiante y adaptar su proceso didáctico con base en su progreso y necesidades para un buen aprendizaje. Esta evaluación se realiza a menudo con el propósito de buscar las deficiencias de los alumnos, proporcionar información a los estudiantes sobre las dificultades en su aprendizaje y estimular la efectividad de las estrategias y recursos de enseñanza (Rosales, 2014, p. 6).

Al ser un proceso cuantitativo los estudiantes solo piensan en la calificación y no en el proceso de aprendizaje en sí mismo generando altos niveles de estrés y angustia antes y durante el proceso de evaluación con el fin de obtener la mejor calificación según lo establecido por el colegio. Además, se ha observado cierto nivel de competencia entre los estudiantes por buscar el mejor puntaje generando en la mayoría de casos emociones negativas en los estudios dando como resultado crisis de ansiedad.

En el proceso de evaluación las emociones cumplen un papel importante. Según Estrada y Martínez (2014), son respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves pero precisas, las cuales se convertirán en el reflejo exteriorizado de lo que la persona siente ante el estímulo o situación a la que se esté enfrentando (Martínez, 2014, p. 104). Existen seis emociones básicas (tristeza, ira, asco, miedo, alegría y sorpresa) las cuales se clasifican en positivas y negativas.

Las emociones positivas son aquellas en las que predomina el placer y bienestar (Diener, Larsen y Lucas, 2003) optimizando la salud física y psicológica de la persona favoreciendo el razonamiento eficiente, flexible y creativo (Estrada y Martínez, 2014). Por el contrario, las emociones negativas son una defensa en contra de alguna amenaza externa (Ostrosky, 2011). Pueden manifestarse por medio de respuestas fisiológicas o procesos cognitivos, en este caso el proceso cognitivo es fundamental ya que las emociones tienen efecto en los procesos neurológicos como la evocación de información y consolidación de la misma, por ejemplo, una persona que se encuentre feliz y relajada tendrá mejor rendimiento cognitivo, solución de problemas y creatividad, así como el aprendizaje y la memoria.

De igual forma la ansiedad generada por la evaluación disminuye la producción del neurotransmisor GABA teniendo como consecuencias respuestas fisiológicas que afectan la evocación de información provocando bloqueos mentales durante la situación. Por medio de técnicas de respiración se puede manejar las respuestas de ansiedad que tiene un estudiante a la hora de presentar una evaluación, logrando disminuir la angustia, el miedo y las reacciones fisiológicas experimentadas en el momento, esto es clave para el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Para este propósito se tomará una muestra de 10 estudiantes de grado sexto del Colegio Agustiniiano Norte, quienes han presentado afectaciones en las asignaturas de inglés y/o matemáticas; a este grupo se le aplicará un cuestionario, el cual pretende indagar sobre lo que el problema de esta investigación sugiere: ¿qué emociones surgen en el estudiante ante la evaluación?, ¿Cómo es la manera en la que reconoce en sí estas emociones?, ¿cómo percibe la dimensión evaluativa? y ¿qué objetivo tiene para él la misma?

Así mismo, se abordará una población de 4 docentes que dictan las asignaturas de inglés y matemáticas en este grado (las dos asignaturas que muestran un menor desempeño académico en los estudiantes de grado sexto), a quienes se les aplicará una entrevista del mismo tipo, la cual busca identificar: ¿de qué manera el docente comprende la dimensión evaluativa y el proceso de la evaluación?, ¿cuál es el objetivo de evaluar, tanto para el docente como para la institución educativa?, entre otros factores propios de la evaluación.

Con el fin de generar un aporte a la dimensión evaluativa de la institución, fomentando procesos evaluativos consecuentes con las asignaturas. Es decir, que exista una noción clara y coherente frente al qué, al porqué y al para qué se evalúa, analizando cada una de las

articulaciones y desarticulaciones entre estos elementos que puede llevar a que el ejercicio de la evaluación pierda sentido.

Los resultados que arroje este proyecto, se espera que sean útiles para los docentes y para la institución educativa, a fin de promover nuevas perspectivas respecto a cómo se debería asumir la dimensión evaluativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de los estándares educativos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y aquellos que son propios del saber pedagógico.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante aclarar que la presente investigación no pretende juzgar la práctica del docente, ni identificar las dificultades del estudiante para lograr el aprendizaje; ya que como son bien sabido los docentes en su área de saber, son competentes e idóneos dado que para ello fueron formados.

Planteamiento del problema

La evaluación en muchas ocasiones es percibida con temor por parte de los estudiantes, sin embargo, es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que le permite al docente conocer y mejorar sus métodos de enseñanza, y al estudiante le ayuda a identificar y superar sus dificultades para lograr el aprendizaje, lo cual va más allá de una medición, por el contrario, la evaluación debe entenderse como una herramienta de carácter formativo. “La evaluación formativa se incorpora así al acto pedagógico, del que constituye su motor” (Astolfi, 1997, p. 18).

Al respecto, es importante darles atención a los estudiantes; pues, por una parte, son quienes reciben la labor del docente y por otra parte son individuos con una historia familiar, personal, social, cultural e incluso con un proceso de desarrollo cognitivo y emocional cada uno diferente; lo cual, en muchas ocasiones puede mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje y suscitar diversas emociones.

Al concebir a la evaluación como una herramienta de carácter formativo en el proceso de aprendizaje y enseñanza, no es de esperar que suscite en los estudiantes reacciones de frustración, desinterés, baja motivación, baja autoestima, e incluso de deserción, lo cual debe ser una preocupación para los docentes, directivos, instituciones y el sistema educativo en general. Para los orientadores escolares se ha convertido en una inquietud el hecho de que cada vez son más estudiantes que se enfrentan a situaciones de alta demanda dentro de la institución, pero su capacidad de afrontamiento para adaptarse a los estímulos no se ve (Maturana & Vargas 2015), generando ansiedad, estrés o “bloqueos mentales” que van truncado su proceso de aprendizaje e incluso llegan a perder el año escolar por el bajo desempeño que tienen en las evaluaciones. Según Dávila, y Guarino (2001) los estresores que se dan dentro del ámbito educativo afectan de manera directa en el rendimiento escolar, además de ello los problemas de carácter emocional que surgen ante las evaluaciones, son una de las dificultades más comunes que reportan los estudiantes ante la pérdida de asignaturas. En el Servicio de Orientación Escolar del Colegio Agustiniانو Norte, se da atención a este tipo de problemas, los cuales requieren de valoración previa y sistemática.

Actualmente podemos encontrar que diferentes revistas (Como por ejemplo la revista digital “Investigación y Ciencia”) dedican sus columnas a temas como la influencia que tienen las emociones ante la evaluación y a brindar herramientas a los estudiantes para afrontar el estrés y la ansiedad que surge en tales momentos. Por otra parte, no es extraño que las instituciones educativas

durante la época de evaluación experimenten situaciones como el aumento en la cantidad de estudiantes en enfermería o de estudiantes incapacitados, lo cual se percibe como un problema solo del estudiante.

De acuerdo con Jadue, J. (2002), quien cita a Calkins y Dedmon,(2000) “Los niños preescolares que muestran conductas agresivas, desobedientes, destructivas e impulsivas, están proclives a desarrollar estas conductas en la etapa escolar y están en alto riesgo de ser rechazados por sus pares y problemas asociados como la deserción de la escuela” (p.199). Lo cual se ha evidenciado en las atenciones realizadas por el área de orientación escolar del Colegio Agustiniانو norte, donde las dificultades emocionales inciden en el desempeño académico de los estudiantes. Así mismo estos comportamientos se evidencian en los estudiantes de bachillerato, donde las alteraciones emocionales y conductuales que presenten estos estudiantes va a incidir de manera negativa en su aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior en el área de orientación escolar del Colegio Agustiniانو Norte, el número de atenciones por motivo emocional presentó un incremento en el tercer periodo académico de 42 atenciones, donde el curso con mayor cantidad de atenciones por este motivo fue grado sexto con 24 estudiantes, dichas atenciones estuvieron relacionadas con dificultades académicas, rendimiento escolar y ansiedad ante el proceso evaluativo, especialmente para la asignatura de matemáticas e inglés.

A continuación, se relacionan los datos de atención por periodo académico.

Tabla 1.

Número de atenciones por periodo de orientación escolar bachillerato

Periodo	Convivencia	Familiar	Conducta sexual	Cognitivo	Académico	Emocional	Total
1P	28	4	4	5	5	29	75
2P	52	8	2	5	6	35	108
3P	31	5	5	6	5	42	94
4P	16	3	0	1	1	11	32

Nota. Fuente propia

De acuerdo a la información anterior, por medio de este trabajo se busca conocer la incidencia que tienen las emociones durante las evaluaciones; pues se ha encontrado que para los docentes este factor no es tenido en cuenta en el proceso académico y evaluativo.

Se debe tener en cuenta, que los estudiantes tienen un proceso de aprendizaje distinto y por lo tanto el profesor debe saber potencializar las habilidades del alumno de manera, individual y no dejar “los problemas emocionales y conductuales como complicaciones secundarias ya que generalmente un alumno que presenta alteraciones conductuales y emocionales sufre también de cierta dificultad para aprender” (Jadue, J, 2002, p.195.)

Para el área de orientación escolar es importante brindar un apoyo integral a los estudiantes y fomentar un aprendizaje adecuado en pro de su bienestar tanto académico como personal. Con el fin de que los estudiantes puedan identificar y manejar sus emociones frente a situaciones que generen estrés y ansiedad como lo son en la evaluación. Por ello nace la necesidad de hacer esta investigación y conocer ¿De qué manera influyen las emociones en el proceso evaluativo para los estudiantes de grado sexto del colegio agustiniano norte?

Objetivos

Objetivo general

Determinar de qué manera las emociones influyen en el proceso evaluativo de los estudiantes de grado sexto del Colegio Agustiniiano Norte.

Objetivos específicos

- Identificar las emociones que surgen en los estudiantes de grado sexto ante la evaluación.
- Evidenciar las falencias y potencialidades del proceso de evaluación implementado con los estudiantes de grado sexto.
- Analizar en qué manera se ha interpretado la dimensión evaluativa en los estudiantes de grado sexto.

Marco teórico

Para el presente proyecto es necesario abordar las diferentes perspectivas teóricas y autores relevantes en torno a las emociones y al proceso de evaluación. Respecto a las emociones; es importante, en primera instancia reconocer el componente neurológico de tales procesos; ya que las estructuras subcorticales estarían directamente relacionadas con los estados emocionales, determinados centros cerebrales están implicados en la producción de reacciones emocionales, tales como el cerebro reptiliano y cerebro mamífero antiguo (MacLean, 1949). El sistema límbico, el hipotálamo, el córtex también están implicados en las reacciones emocionales; por ejemplo, el córtex no solo tiene efectos inhibidores sobre las respuestas afectivas, sino que está involucrado en los procesos cognitivos característicos de la emoción (Panksepp, 1991; Pribram, 1973). Las investigaciones actuales en neurología de la emoción, se han dedicado a registrar la actividad de las estructuras nerviosas involucradas en una reacción emocional, a fin de identificar las regiones responsables de cada respuesta emocional.

Por otra parte, William James (1884, citado por Fernández, 2004) en el artículo titulado “¿qué es una emoción?” establece un punto de partida en el tema de las emociones. La propuesta de James se basa en tres pilares: la fisiología, la especificidad y el periferalismo (Fernández, 2004), en donde la emoción hace referencia a la experiencia interna y es analizada en función de su respuesta fisiológica. Posteriormente, estas respuestas componen patrones según cada emoción, es decir que hace referencia a categorías emocionales con su propio patrón de respuestas. Por último, dicha fisiología de las emociones tiene base en el sistema nervioso periférico.

Lo cual se fundamenta teóricamente en el *Fraccionamiento Direccional* (Lacey, 1967; Lacey y Lacey, 1980, citado por Montañés, 2005), en donde ante “una reacción determinada, unas variables autonómicas manifiestan los efectos de activación simpática, mientras que la reacción de otras se distingue por una respuesta parasimpática, lo que favorece la aparición de patrones de respuesta diferenciados para cada reacción afectiva” (Montañés, 2005, p. 24). Investigaciones al respecto, han identificado patrones fisiológicos de diferentes emociones (Levenson, Ekman y Friesen, 1990; Cacioppo y cols., 1993 citado por Montañés, 2005). Por ejemplo, las emociones negativas producen un incremento en la frecuencia cardiaca a diferencia de las emociones positivas; por lo tanto, existen patrones fisiológicos diferentes en función de las reacciones emocionales, pero no se puede afirmar que dichos patrones sean consistentes para un tipo de reacción emocional explícito.

Así mismo, el conductismo también tiene una postura frente a las emociones, en donde las respuestas emocionales están relacionadas con estímulos positivos o negativos. Watson y Hull, dirigieron el estudio de la conducta hacia las emociones: el miedo, las fobias, la frustración, el castigo, entre otros. Hull buscaba integrar el estudio de la emoción con el estudio del impulso, entendiéndolo como fuerza motivacional; en donde plantea que existe un impulso general al que contribuían tanto los estados emocionales como los estados motivacionales. Es decir que, para el conductismo, la emoción es el estudio de la conducta motivada apetitiva o aversivamente (citado por Vila, y Fernández, 1997).

Por otra parte, para la psicología cognitiva, la emoción constituye un elemento perturbador; algo que no contribuye al funcionamiento del sistema. De ahí, que desde esta perspectiva se tienda a ignorar su existencia o se haya intentado reducir a otro proceso cognitivo. Sin embargo, hubo algunas excepciones, una de las más interesantes fue la que surgió en torno a los estudios sobre memoria de Bower (1981), en la cual dependiente del estado afectivo de la persona en el momento del aprendizaje y en el momento del recuerdo facilita o dificulta la memoria (Bower, 1981, citado por Montañés, 2005). En este modelo, se considera que la emoción que experimenta la persona durante el proceso de aprendizaje se almacena en la memoria, junto con la información que se está aprendiendo, en el mismo momento de la codificación de la información. Cuando se activa la emoción, automáticamente se activa el resto de nodos, produciéndose el recuerdo de la información almacenada junto con la emoción.

De igual manera, en el enfoque cognitivo, encontramos los planteamientos de Lazarus (2000), según este autor, la emoción depende de la forma en que el individuo construye la situación a partir de sus valores, creencias, compromisos y objetivos, en esta medida, los procesos cognitivos son necesarios para la génesis de un estado emocional. En las últimas propuestas de Lazarus, se rechaza el hecho de que el pensamiento antecede a la emoción, y plantea lo contrario, que ésta precede a los pensamientos.

Por otro lado, se ha encontrado que las emociones se dividen en dos, emociones positivas y negativas, según Alzina, González y García (2016) las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable en relación a un logro obtenido, mientras que las emociones negativas son generadas por una evaluación desfavorable de un acontecimiento vivido con respecto a los propios objetivos (Alzina, González y García, 2016).

Los estudiantes durante las evaluaciones, puede presentar diferentes emociones negativas que pueden inhibir su comportamiento de manera inadecuada (Alvarez, Aguilar, y Lorenzo, 2012) la emoción que más se identifica es el miedo, refiriéndose a ella como una respuesta experimentada ante un “peligro real e inminente que se vive como arrollador y puede poner en peligro la propia existencia y la de otras personas” (Alzina, González y García, 2016 p 149), esta emoción se puede desencadenar debido a estímulos muy intensos, estímulos notorios y nuevos, peligros evolutivos especiales, estímulos procedentes de interacciones sociales y estímulos condicionados (Rodríguez, 2017).

De igual forma, los alumnos experimentan la frustración como respuesta ante un estímulo aversivo (mismos estímulos que en el miedo o la ira) que involucra mecanismos emocionales y desencadena respuestas análogas al estrés (Kamenetzky et al. 2009); estas dos emociones se presentan en los estudiantes ya que consideran el momento del examen como un evento vital en su etapa estudiantil, desarrollando ansiedad ante los exámenes (del Toro Añel, Gorguet Pi, Pérez Infante, y Ramos Gorguet 2011) la cual puede volverse incapacitante debido al valor que los estudiantes le brinda a las evaluaciones con relación a su futuro académico.

Además, esta ansiedad puede ser “anticipatoria” si el sentimiento de malestar se produce a la hora de estudiar o al pensar en qué pasará en el examen, o “situacional” si ésta acontece durante el propio examen (Álvarez, Aguilar, y Lorenzo, 2012). Esta respuesta dificulta el control emocional y comportamental durante la situación, ocasionando pensamientos intrusivos, bloqueos mentales y olvidos.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta el modelo de inteligencia emocional se abordarán las siguientes emociones en el proceso de evaluación:

Tabla 2.

Definición de emociones

Emoción	Definición
Miedo	Peligro real e inminente que se vive como arrollador y la propia existencia y la de otra persona (Alzina, González y García, 2016p.149)
Tristeza	Respuesta a sucesos considerados como no placenteros denotando pesadumbre o melancolía(Vivas, M., Gallego y González, 2007 p. 26)
Felicidad	Respuesta de conductas altruistas, contribuye el rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memoria (Vivas, M., Gallego y González, 2007 p. 27)
Ira	Se presenta cuando un organismo es bloqueado en la consecución de una meta

	o una necesidad (Izard, 1991)
Frustración	Respuesta ante un estímulo aversivos que involucran mecanismos emocionales y desencadena respuestas análogas al estrés (Kamenetzky et al. 2009).

Nota. A continuación, se presentan las funciones principales de las emociones relacionadas por (Alzina, 2009, p 70).

Tabla 3.

Funciones de las emociones

Emoción	Función
Miedo	Impulsar a la huida ante un peligro real o inminente para asegurar la supervivencia.
Ansiedad	Estar en atención vigilante a lo que pueda ocurrir. Hay peligros potenciales o supuestos.
Ira	Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva este presente.
Tristeza	No hacer nada. Reflexionar y buscar nuevos planes.
Asco	Rechazar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud.
Alegría	Continuar con los planes, ya que han funcionado hasta el logro de los objetivos.
Amor (Enamoramiento)	Sentirse atraído hacia otra persona para asegurar la continuación de la especie.

Nota. A continuación, se presentan las funciones principales de las emociones relacionadas por (Alzina, 2009, p 70).

La evaluación

Ahora bien, respecto a la evaluación, esta representa un fenómeno del aula, directamente relacionado con los alumnos y que da cuenta de los conocimientos adquiridos a través de diversas actividades; de igual manera constituye un proceso importante, complicado y delicado en el proceso de enseñanza – aprendizaje; pues se puede considerar como instrumento para reflexionar en torno al quehacer educativo: ¿qué evaluó?, ¿a quién evaluó?, ¿para qué evaluó?, ¿cómo lo evaluó? y ¿Cuándo lo evaluó?; esto con el objetivo de mejorar y enfocar el proceso. “La evaluación, también constituye una ocasión de conversación entre pares sobre la calidad y pertinencia de lo hecho, lo que se pudiera haber realizado, lo que se podría hacer. De este modo se irá generando la cultura evaluativa formadora” (Inostroza y Sepulveda, 2016, p. 15).

No se debe olvidar que el enseñar, el aprender y el evaluar son conceptos que hacen parte de la didáctica y están relacionados entre sí, por lo cual debe existir coherencia. “el cómo enseñar no se puede separar de la concepción epistemológica o de marcos referenciales que tiene el docente, ni de la manera en que él cree que aprenden los estudiantes y cómo deben ser evaluados” (Inostroza y Sepulveda, 2016, p. 21). En esta medida, los cambios que se den en el proceso de aprendizaje – enseñanza, deben verse reflejados en la evaluación.

Por otra parte, uno de los autores que ha abordado el concepto de evaluación es Astolfi, quien plantea que la evaluación tiene gran valor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que como lo manifiesta Charles Hadji, "Es un instrumento de formación formidable y una ayuda preciosa en relación con los aprendizajes" (Citado por Astolfi, 1997, p. 101) El autor plantea tres momentos en el proceso de aprendizaje en donde la evaluación toma gran relevancia: Antes, a través de la evaluación diagnóstica, la cual hace referencia al estado inicial de los conocimientos de los alumnos sobre el tema que se enseña. Esta evaluación le permite al docente poner en consideración los objetivos de aprendizaje que se ha planteado; durante, con la evaluación formativa, la cual por una parte le permite al docente dar a conocer mejor su práctica y sus expectativas pedagógicas, y por otra parte le permite tomar decisiones acerca del funcionamiento de la clase “La evaluación formativa se incorpora así al acto pedagógico, del que constituye su motor” (Astolfi, 1997, p. 18). A este aspecto, Georgette Nunziati y su equipo de Marsella han planteado el concepto de evaluación formadora, la cual propone construir con los alumnos un mapa de estudio, distinguiendo los criterios de realización de la tarea y los criterios de éxito. (Astolfi, 1997)

El último momento hace referencia al después, con la evaluación sumativa, la cual valora los resultados al culminar una etapa del proceso de enseñanza según los objetivos planteados (Astolfi, 1997). De acuerdo con lo anterior, podemos evidenciar que la evaluación brinda principalmente al docente la información necesaria para guiar sus prácticas y metodologías de enseñanza; lo cual no dista de los planteamientos de Camilloni, quien percibe la evaluación como un proceso de carácter formativo, pero de igual manera pone en evidencia sus falencias.

Camilloni et al. (1998) plantea que “la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes” (Camilloni, et al., 1998, p. 16), a partir de ello podemos evidenciar que la evaluación tiene un objetivo claro, tanto para el

docente, puesto que le permite poner en consideración sus métodos de enseñanza, como para el estudiante en relación con su proceso de aprendizaje.

A pesar de ello, existen diversos problemas referentes a la evaluación y pareciera que no cumple con su objetivo. En el texto de Camilloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1998, p. 12) se ponen en manifiesto algunos de estos aspectos. En primer lugar, plantea que “muchas prácticas (educativas) se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones”; lo cual se ve reflejado en el día a día, ya que en muchas ocasiones se percibe en el estudiante un mayor interés por aprobar la asignatura y evitar un castigo en casa, que por un compromiso real con el aprendizaje.

Otro de los aspectos que plantea Camilloni et al. (1998) respecto a la evaluación, hace referencia al papel que cumplen las ideas que tienen los docentes acerca del aprendizaje de sus alumnos. Para Rosenthal y Jacobson (1980, p.14) “las expectativas que los docentes tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente”. Al respecto, es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje y enseñanza está mediado por el docente, y la actitud que él muestra hacia sus estudiantes puede intervenir, de manera positiva o negativa en dicho proceso; afectando el interés, la motivación, la autoeficacia, la autoconfianza y otras variables de carácter psicológico en el estudiante. La evaluación debe ser motivadora y orientadora para que, a partir de ella, los estudiantes puedan identificar sus fortalezas, debilidades, avances o retrocesos, para que con esta información trabajen de manera asertiva, participativa, activa y responsable en su proceso formativo. Es decir, que cuando se plantea la evaluación como una acción formativa y que no se debe sancionar, es porque en sí misma la evaluación no debe generar reacciones de frustración, desinterés, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje y la vida escolar; ya que como lo plantean Schutz y Pekrun (2007), las emociones tienen el potencial de influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos, tanto positiva como negativamente.

Estos planteamientos, solo hacen referencia a una pequeña parte de las críticas que puede recibir la evaluación. A pesar de ello, es importante reconocer sus fortalezas, las cuales Camilloni aborda desde dos puntos de vista; las del alumno y las de docente. Por parte del alumno la

evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde el punto de vista del docente la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza. Además de ello, para Camilloni “la eficiencia de un profesor se acrecienta sólo en la proporción en que su experiencia se nutre de los datos aportados por la evaluación de las respuestas de los alumnos, de las situaciones de clase y del plan de enseñanza” (Camilloni, 1998, p. 16). Siempre que exista un proceso sincero, en donde la evaluación se transforme en la autoevaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza; siendo de esta manera, será de gran utilidad para el docente y el alumno.

Por su parte, en el contexto nacional, el Ministerio de Educación Nacional declaró el año 2008 como el año de la evaluación, con el lema “Evaluar es valorar” y propuso una serie de estrategias a fin de transformar dichos procesos en Colombia; dichas acciones pusieron de relieve la necesidad de modificar el sistema de evaluación, a partir de la emisión de una norma, que a futuro se convirtiera en la principal herramienta para el mejoramiento de la calidad de la educación en el país; de esta manera surgió el Decreto 1290 de 2009.

El Documento N. 11 del Ministerio de Educación Nacional, es el documento orientador para la implementación del Decreto 1290 de 2009, el cual aborda una serie de aspectos sobre la evaluación, que pone de presente la utilidad que ésta tiene en el proceso académico. Para el Ministerio de Educación Nacional “La evaluación es aprendizaje, en la medida que es un medio a través del cual se adquieren conocimientos” (Ministerio de Educación Nacional, 2009), lo cual está en función de que los docentes, a través de la evaluación aprenden a conocer y mejorar sus prácticas educativas, para de esta manera apoyar el aprendizaje de sus alumnos, puesto que les permite conocer las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que deben poner en funcionamiento.

De igual manera, los estudiantes aprenden a partir de la propia evaluación, del ejercicio de la corrección y retroalimentación que le ofrece el profesor, desde una postura crítica y argumentada (Álvarez, 2001, citado por el Ministerio de Educación Nacional. 2009).

Marco conceptual

Emociones

Constituyen un factor fundamental en el comportamiento humano y por otra parte, se ha evidenciado que las emociones y la dirección que se le da a las mismas, juegan un papel relevante en la vida de las personas, determinando el éxito o fracaso en las diferentes sistemas del ser humano (sistema familiar, social, personal, entre otros.).

“Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” Smirnov, Leontiev y cols, 1960 citado por (Ibañez, 2002, p.1)

Otro autor representativo frente al concepto de emoción, es Daniel Goleman quien se encarga de hacer popular dicho concepto, con la publicación del libro *La Inteligencia Emocional* (1995); en este texto, Goleman, por una parte, aborda el aspecto biológico de las emociones (sistema nervioso, sistema endocrino y evolución); y por parte, realiza un símil de las respuestas mediadas por la razón y aquellas mediadas por la emoción. Para Goleman, la inteligencia emocional es descrita como:

“Una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social”. (Goleman, 1995, p. 1)

El texto de Goleman, nos permite concebir a las emociones como algo natural e inherente al ser humano, en donde “Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos de la vida humana” (Goleman, 1995, p. 22); es decir que las emociones nos movilizan a la acción, etimológicamente, emoción viene del latín *emotio – onis* que significa el impulso que induce a la acción; sin embargo, la manera en la cual se movilicen dichas emociones, depende de la historia de cada individuo y de aquello que en el pasado fue útil; pues estas tendencias están moldeadas por la experiencia y por la cultura. (Goleman, 1995)

A este respecto, la teoría de la inteligencia emocional también es relevante en el contexto educativo, ya que día a día los niños y jóvenes deben afrontar una serie de vivencias que

inegablemente suscitan diversas emociones, un ejemplo de ello son las actividades académicas. Puesto que como lo propone Rodríguez (2016, p.1)

La educación es un proceso interpersonal, permeado de emociones que influyen en el acto educativo, provocando reacciones según la situación de enseñanza-aprendizaje vivenciada. Por ello, las emociones representan en la actualidad uno de los constructos más estudiados debido a la poca importancia que se le había dado en el campo educativo durante el siglo XX.

Evaluación

La evaluación en el aula es una actividad fundamental para el desarrollo formativo, de la cual no solamente aprenden los estudiantes, sino que lo hacen especialmente los docentes, pues a partir de ella, y en los tres momentos planteados por Astolfi (1997) permite visualizar, organizar y planificar el trabajo de enseñanza.

A partir de los planteamientos de Astolfi y Camilloni, podemos entender a la evaluación como formativa, la cual sobrepasa el concepto de medición o de calificación. “Hay que decir que toda medición es un proceso evaluativo, pero no toda evaluación es una medición o está reducida a ella, debido a que la evaluación implica una mirada más amplia sobre los sujetos y sus procesos...” (Ministerio de Educación Nacional, 2009) la evaluación formativa es una oportunidad para que docentes y estudiantes participen y reaccionen ante las decisiones que se toman y que los afectan.

De igual manera es importante reflexionar sobre los objetivos que debe tener la evaluación y movilizar a un docente, una institución educativa y al sistema educativo en general, en el ejercicio de su profesión, su quehacer o su misión. No sería correcto establecer los mismos criterios, metodologías o estrategias para todos los estudiantes, pues cada uno de ellos tiene su propio proceso de desarrollo cognitivo, social e incluso emocional. Si la evaluación es asumida por los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (maestros y alumnos) como una herramienta que “da cuenta del avance y las dificultades que los estudiantes van teniendo; de las estrategias de apoyo y acompañamiento que adoptan las instituciones y los docentes para superar situaciones adversas” (Ministerio de Educación Nacional, 2009), a través de un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo (Álvarez, 2001 citado por el Ministerio de Educación Nacional 2009).

Además, la evaluación con carácter formativo, permite al profesor comprender cuál es el proceso que está realizando el alumno, qué ha comprendido y qué no ha asimilado hasta el momento (Santos guerra, 1988) y brindar al estudiante las herramientas para mejorar en las dificultades encontradas. Es de suma importancia darle al estudiante un acompañamiento personal, decirle acerca de sus dificultades y fortalezas de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación, ya que no siempre que un estudiante entiende mal un tema es por desatención o dificultades en el estudiante, en ocasiones puede existir una deficiencia en la manera que se explica un tema dentro del aula (Santos guerra, 1988).

Finalmente, es importante tener en cuenta que el examen no es el único recurso de la evaluación, ni debe ser el centro del proceso educativo, de los currículos o ser la mayor preocupación de los estudiantes e incluso de los padres de familia. Los exámenes tradicionales por lo general no aportan realmente a la enseñanza, ya que no recogen información sobre aprendizajes significativos, críticos, autónomos, cooperativos, sociales y solidarios que también deben promoverse y desarrollarse en las instituciones educativas. “En la escuela se examina y califica mucho y muchas veces; pero se evalúa poco [...] ...Los malos resultados que nos arrojan las pruebas son si acaso, indicio de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, que pueden ser muchas, y no todas debido a negligencias o torpezas de quien aprende” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 25)

Marco referencial

Respecto a los estudios que se han realiza en función de la relación existente entre las emociones y la evaluación, no son muchos al respecto; la mayoría de los estudios se centran en un solo aspecto, ya sea la evaluación o la emoción; sin embargo, dos tesis de la universidad de Antioquia abordan esta relación, uno de ellos corresponde a la tesis de Cuadros (2009), titulada "Evaluación de los componentes de la inteligencia emocional en niños y niñas con dificultades de aprendizaje" y la segunda es la tesis de Jainer Alberto Amézquita Londoño (2017) titulada "Regulación emocional y aprovechamiento escolar".

Respecto al trabajo de Cuadros, O (2009), en este se busca estudiar las implicaciones sociales y emocionales que presentan los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje (DA) a través del modelo de la Inteligencia Emocional; dicho estudio lo realizó con estudiantes entre los 8 y 11 años de edad. Los resultados de esta tesis muestran que, al comparar entre el grupo con y sin Dificultades de Aprendizaje, se evidencian diferencias en cuanto al desempeño en cinco aspectos de la Inteligencia Emocional: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales y de comunicación; siendo más significativas, las diferencias encontradas en las habilidades sociales y de comunicación del grupo de estudiantes con DA y de autocontrol en el grupo sin DA. Adicionalmente, la percepción del desempeño en estos componentes de la Inteligencia Emocional, varía de manera importante entre los niños, sus padres y especialmente entre sus maestros, de acuerdo con consideraciones de disposición, habilidad, y edad según el momento evolutivo por el que atraviesa cada estudiante.

Por su parte, el trabajo de Amezquita, J (2017), hace referencia a un estudio correlacional de diseño transversal que se centra en las variables de aprovechamiento escolar, regulación emocional y dificultades en la regulación emocional. Los datos obtenidos en este estudio no son concluyentes para establecer asociaciones significativas entre las variables mencionadas anteriormente, sin embargo, el autor menciona, que esto se puede deber a una limitación para usar una medida diferente al autoreporte para evaluar las variables asociadas a la regulación emocional. En este trabajo, Amezquita menciona el trabajo realizado por Pekrun et al, (2009) sobre el papel mediador que cumplen las emociones en el vínculo entre las metas y el rendimiento académico, "Uno de esos componentes es el concepto de regulación emocional, un

concepto cuya investigación había llevado a Graziano et al., (2007) a la conclusión de que la regulación emocional no predecía por sí sola el éxito académico o la productividad en el aula”.

Teniendo en cuenta los resultados de los estudios anteriormente mencionados, no se cuenta con evidencia suficiente sobre las implicaciones emocionales en el proceso del aprendizaje. Sin embargo, en el texto de Cuadros, O, se demuestra cómo las dificultades en el aprendizaje pueden llevar a generar afectaciones en el auto concepto, autoestima y autoeficacia.

Metodología

Tipo de investigación

Para desarrollar el presente trabajo se utilizó el enfoque cualitativo, el cual, Según Carr y Kemmis, (2003) hace referencia a una actividad sistemática, que se orienta a la comprensión de situaciones de carácter educativo o social, al igual que para la transformación de prácticas socioeducativas. Debido a lo anterior, este tipo de investigación va a permitir analizar, comprender e interpretar las diferentes percepciones que tienen los estudiantes sobre el proceso de evaluación y el cumplimiento de sus objetivos.

Así mismo, para Ulin, Robinson y Tolley (2006), la investigación cualitativa se caracteriza por: a). indagar sobre el porqué, el cómo y las circunstancias en que suceden las cosas, involucrando a los entrevistados como participantes; b). observa de manera global los fenómenos, explorando y descubriendo a través de métodos interpretativos y flexibles; c). Busca una comprensión profunda penetrando en los significados de las decisiones y acciones, de manera reiterativa y emergente.

Sujetos

Para este trabajo de investigación, se seleccionaron los estudiantes de grado sexto del Colegio Agustiniانو Norte, el cual está ubicado en la calle 70 C No 116 a-12. Dicha institución es de carácter privado y pertenece a la Orden Religiosa de los Agustinos Recoletos (OAR). Actualmente, cuenta con siete grupos de grado sexto, cada uno de 32 a 34 estudiantes, con una población total de 232 estudiantes. Dicho grado fue seleccionado porque son quienes presentan mayor carga emocional ante las actividades académicas y ante la evaluación.

La muestra escogida para esta investigación, son 10 sujetos de grado sexto del año lectivo 2019, los cuales fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios: a). Presentan dificultades en las asignaturas de matemáticas e inglés, b). tienen un desempeño bajo o básico en dichas asignaturas; c). Evidencian dificultades a nivel emocional especialmente ante actividades académicas y evaluaciones y d). Están remitidos al área de orientación escolar de la institución.

Teniendo en cuenta, que el proceso de enseñanza y aprendizaje involucra al alumno y al docente, también se establece como parte de la muestra, a los docentes de las asignaturas de matemáticas e inglés. La muestra seleccionada corresponde a cuatro docentes que dictan clase de matemáticas e inglés en dicho grado.

Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se diseñaron 4 instrumentos. 1). Una encuesta aplicada a docentes y estudiantes; 2). Registro de Observaciones; 3). Estrategias de afrontamiento; 4). Actividad de cierre.

Encuesta aplicada

Se desarrolla una encuesta basada en una escala tipo Likert para los estudiantes de grado sexto y los docentes de las asignaturas de matemáticas e inglés de este grado. Esta encuesta, pretende medir tres categorías para ambos grupos poblacionales (estudiantes y docentes) las cuales son fundamentales para la realización del mismo. Una escala tipo Likert es comprendida “como una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales” (Pinedo, I. 1982 p. 1). Estas escalas están formadas por un conjunto de preguntas referentes a actitudes, cada una de ellas de igual valor, se establecen generalmente cinco rangos, pero se pueden usar tres, siete, o más. A la escala de Likert también se le llama escala aditiva, ya que cada sujeto obtiene como puntuación global la suma de los rangos otorgados a cada elemento. La escala usada en la presente investigación es de carácter descriptivo, ya que las opciones de respuesta dadas tanto a los docentes como a los estudiantes son: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

Las categorías a tener en cuenta son: a). Desempeño académico; b). Evaluación y c). Emociones en el proceso académico. Para los estudiantes esta encuesta cuenta con 13 ítems (4 sobre desempeño académico, 4 sobre evaluación y 5 sobre emociones en el proceso académico); mientras que, para los docentes cuenta con 11 ítems (3 sobre desempeño académico, 5 sobre evaluación y 3 sobre las emociones en el proceso de evaluación).

Así mismo, se tienen en cuenta los resultados académicos de grado sexto, para las asignaturas de matemáticas e inglés durante los tres periodos académicos transcurridos, al igual que el porcentaje de pérdida por asignatura de acuerdo con el docente.

Estrategias de afrontamiento

Con este grupo de estudiantes y de docentes se realizaron diferentes estrategias de intervención, algunas de las cuales involucraron a los padres de familia. Con los estudiantes se realizó apoyo a través de sesiones individuales, las cuales buscaban brindar herramientas de inteligencia emocional, llevándolos a reconocer y afrontar emociones como el miedo, la angustia, la tensión y la frustración, con cada uno de los estudiantes se realizaron en promedio 8 intervenciones en lo corrido del año. Así mismo, se realizó acompañamiento durante las evaluaciones, en donde inicialmente se realizaban verbalizaciones que buscaban generar seguridad y motivación en el estudiante; y se brindaba un espacio diferente en donde el estudiante pudiera sentirse tranquilo.

Mientras que, con los docentes de estas asignaturas, se realizaron charlas orientadas a sensibilizarlos frente a los aspectos emocionales de sus estudiantes, se orientó en el estilo de comunicación, en estrategias de motivación y retroalimentación positiva y acompañamiento cercano en el proceso académico de sus estudiantes.

Con los padres de familia, se trabajó en función de acompañar de manera positiva a sus hijos en el proceso académico, y tomar con asertividad las notas que obtuvieran en la evaluación, asumiéndolo como una herramienta dentro del proceso académico, mas no como un mecanismo para el castigo.

Actividad de cierre

Al final del cuarto periodo académico, se realizó una actividad grupal en donde se pudo identificar cómo se sintieron los estudiantes tras la intervención realizada tanto con ellos, con los docentes y con sus padres de familia. Así mismo, se tienen en cuenta los resultados finales para estas asignaturas.

Método

Los estudiantes que participaron del presente estudio, fueron remitidos en el primer periodo académico al servicio de orientación escolar, quienes en la primera sesión (de valoración) se evidenció que presentaban afectaciones de carácter emocional que afectaban su desempeño académico; sin embargo, cada uno de ellos presenta un proceso diferente; dos de ellos tiene diagnóstico por psicología y psiquiatría de trastorno de ansiedad generalizado, dos de ellos tiene diagnóstico de depresión, uno con diagnóstico con déficit de atención sin hiperactividad, mientras que otro estudiante ha somatizado su angustia por la clase de inglés en afectaciones estomacales. Los cuatro estudiantes restantes, a pesar de no tener diagnóstico de especialista externo, se evidencian comportamientos de ansiedad y miedo.

Teniendo en cuenta las características de cada uno de los casos, se realiza la primera aplicación de la encuesta, donde se indaga sobre la percepción que tienen los estudiantes frente a las emociones durante la evaluación. Esta encuesta está dividida en tres categorías: desempeño académico, evaluación y emociones.

Se realiza acompañamiento y atención individual con cada estudiante y con sus familias a fin de brindar estrategias que favorezcan el proceso de evaluación de acuerdo a su historia personal y diagnóstico. Así mismo, se utilizó como estrategia de apoyo el acompañamiento en las evaluaciones finales, realizando verbalizaciones que buscaban generar seguridad y motivación en el estudiante, así como regulación emocional para la evaluación y posteriormente se utilizaron estrategias para mejorar sus niveles de atención, concentración, y comprensión de lectura.

Con los docentes, inicialmente se aplica una encuesta a fin de conocer la percepción que ellos tienen respecto al desempeño académico de sus estudiantes, del diseño e implementación de la evaluación y sobre las emociones presentes en el proceso académico. Posteriormente, se realiza acompañamiento a fin de brindar estrategias que les permita abordar las emociones implicadas en el proceso de evaluación de sus estudiantes, generando motivación, interés, participación, y minimizando emociones como el miedo, la tensión, y la frustración. Igualmente, se realizan diálogos a fin de sensibilizar frente a las implicaciones de las emociones en el proceso de este grupo de estudiantes y generar un acompañamiento más cercano y fraterno.

Resultados

Al grupo de estudiantes que participaron en el estudio, se les pidió que puntuaran las emociones desde la que más experimentaban ante la evaluación a la que menos. Las emociones que se tuvieron en cuenta, fueron las emociones básicas; de acuerdo a esto, se evidencia que la emoción que más experimentan es la tensión o estrés, seguida del miedo y en tercer lugar se encuentra la frustración, mientras que la emoción más distante en el momento de la evaluación es la alegría.

Instrucción: organiza (las emociones) de 1 a 6. Siendo uno la emoción que más se experimenta ante una evaluación y 6 la que menos se experimenta.

Tensión / Estrés

Miedo

Frustración

Rabia

Tristeza

Alegría

Nota: Fuente propia

Así mismo, los estudiantes debían definir estas emociones, para lo cual se les pidió que se basaran en cómo ellos las experimentaban. Es importante resaltar, que esta definición fue construida por los estudiantes antes de resolver el instrumento o de abordar el tema de la evaluación, esto con el fin de no generar sesgo en la respuesta.

A continuación, se muestran algunas de las definiciones dadas por los estudiantes, respecto a las tres emociones que más experimentan en el momento de la evaluación.

Tensión o estrés

1. “Momentos en los cuales uno por acciones o hechos que hayan sucedido no se puede controlar y se llena de miedo y preocupación además de malos pensamientos”
2. “Es una cobardía a nivel 99 ya que mi mayor sentimiento es ese me estreso de sacar buenas notas o de no lograr algo ocurre también cuando estoy en el colegio demasiado y al no lograrlo se enciende la ira :)”

3. “Es lo que siento cuando les entregan los boletines a mis papás”
4. “Cuando me canso de escribir o cuando tengo que presentar alguna evaluación, especialmente en inglés”
5. “Es lo que siento cuando citan a mis papás al colegio o cuando saco alguna mala nota”

Miedo

1. “Una emoción la cual produce como una alerta de que algo está mal o de que no le gusta lo cual le genera preocupación”
2. “Cuando le tengo miedo a las evaluaciones y se combina el estrés o cuando sale mal”
3. “Es cuando por ejemplo uno saca una mala nota en una evaluación, ahí siento miedo porque mi mamá me vaya a regañar o me vaya a poner un castigo”
4. “Cuando los profesores van a dar notas definitivas y cuando sé que voy perdiendo el año”
5. “Cuando tengo que presentar evaluaciones finales, también es cuando uno le tiene temor a algo”

Frustración

1. “aquellos momentos en los que uno se siente con ira hacia uno mismo frente a algo que no puede hacer”
2. “Es mi mayor enemigo que siempre he visto en mi vida ocurre demasiadas veces en las materias del colegio y me siento que no sirvo para nada en el salón y no soy inteligente o que no tengo un coeficiente intelectual bueno que digamos”
3. “Es cuando te sacas mala nota en un examen y tus padres se sienten decepcionados de ti, y uno también con uno mismo por no haber logrado ese objetivo”
4. “Cuando tengo muchas cosas por hacer y no tengo el tiempo suficiente o cuando me dejan cosas de un día para otro”
5. “Es cuando uno no puede hacer las cosas”

En seguida, se relacionan los resultados generales de la encuesta tipo Likert aplicada a los estudiantes para las categorías de desempeño académico, evaluación y emoción.

Tabla 4.

Resultados encuesta a estudiantes para el desempeño académico

Desempeño Académico	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
Mi desempeño en la asignatura es bueno	0%	30%	70%	0%	0%
Me siento preparado(a) para responder una evaluación	10%	20%	50%	20%	0%
Se me hacen difíciles las actividades académicas	0%	20%	70%	10%	0%
Considero que las notas que obtengo reflejan mis conocimientos	20%	10%	40%	20%	10%

Nota. Fuente propia

Tabla 5.

Resultados encuesta a estudiantes para el desempeño evaluación

Evaluación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
La evaluación mide el aprendizaje	50%	20%	30%	0%	0%
La evaluación sirve para castigar	10%	10%	30%	20%	30%
La evaluación da cuenta de lo trabajado en clase	70%	30%	0%	0%	0%
Me siento nervioso(a) cuando voy a presentar una evaluación	30%	10%	50%	10%	0%

Nota. Fuente propia

Tabla 6.

Resultados encuesta a estudiantes para el desempeño emocional

Emociones	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
Me estreso con facilidad	10%	30%	30%	30%	0%
Siento miedo por obtener una nota baja en la evaluación	60%	30%	10%	0%	0%
Siento que obtendré malos resultados a pesar de estudiar lo suficiente	10%	40%	4%	10%	0%
Olvido lo que estudie al momento de realizar el examen	0%	0%	50%	50%	0%
Surgen emociones como la tristeza o la frustración en el momento de resolver una ecuación matemática	0%	20%	30%	30%	20%

Nota. Fuente propia

Dentro del proceso de observación que se realizó con este grupo de estudiantes, una parte de ellos, quienes recibían la clase de matemáticas con el “profe 1”, manifestaron que este docente tenía verbalizaciones poco asertivas, como por ejemplo “usted ya perdió la materia”, “nos vemos en la actividad de apoyo”, “váyase preparando para la habilitación”, así mismo, en el imaginario de los estudiantes, percibían que nadie pasaba la habilitación, que muchos estudiantes perdían con ese docente, y que ellos también iban a perder.

Lo anterior, respecto a los resultados de la encuesta del grupo de estudiantes; ahora, se muestran los resultados generales de la encuesta tipo Likert aplicada al grupo de 4 docentes que dictan clase en grado sexto, dos de ellos la asignatura de matemáticas y los dos restantes la clase de inglés.

Tabla 7.

Resultados encuesta a docentes para el desempeño académico

Desempeño académico	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
¿Promueve ejercicios prácticos para que sus estudiantes apliquen lo aprendido?	75%	25%	0%	0%	0%
¿Emplea recursos teóricos y didácticos suficientes a la hora de explicar un tema a sus estudiantes?	25%	75%	0%	0%	0%
¿Considera que sus estudiantes han aprendido de acuerdo con los objetivos y aprendizajes planteados?	0%	100%	0%	0%	0%

Nota. Fuente propia

Tabla 8.

Resultados encuesta a docentes para el desempe

Categoría: Evaluación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
¿Considera que la evaluación implementada, mide los saberes que el estudiante debe tener?	75%	0%	25%	0%	0%
¿Considera que la evaluación implementada, les ayuda a sus estudiantes a evidenciar sus falencias?	75%	0%	25%	0%	0%
¿Los estudiantes perciben, que los resultados en la evaluación reflejan su aprendizaje en la	0%	25%	75%	0%	0%

asignatura?					
¿Los estudiantes perciben, que los resultados en la evaluación se deben a factores diferentes del aprendizaje que tuvieron en la asignatura?	75%	0%	25%	0%	0%
Los resultados obtenidos en las evaluaciones de sus estudiantes, ¿son usados para retroalimentar su quehacer pedagógico?	100%	0%	0%	0%	0%

Nota. Fuente propia

Tabla 9.

Resultados encuesta a docentes para el desempeño emocional

Categoría: Emociones	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
¿Ha evidenciado emociones de tristeza, rabia, frustración, miedo o tensión en sus estudiantes durante una de sus clases?	25%	0%	75%	0%	25%
¿Ha evidenciado emociones de tristeza, rabia, frustración, miedo o tensión en sus estudiantes durante una de sus evaluaciones?	0%	0%	100%	0%	0%
¿Considera que en sus estudiantes, las emociones pueden movilizar u obstaculizar el proceso enseñanza – aprendizaje?	25%	0%	75%	0%	0%

Nota. Fuente propia

Análisis de resultados

La muestra que hace parte del presente trabajo, estuvo compuesta por 10 estudiantes de grado sexto del Colegio Agustiniiano Norte; la razón por la cual se eligió a este grado, se debe al análisis de los datos de atención que hace el servicio de orientación escolar; ya que en el primer periodo académico (momento en el cual se selecciona la muestra), de 75 casos atendidos, 24 corresponden a estudiantes de grado sexto. Los estudiantes seleccionados debían cumplir con varios criterios: a). Presentar dificultades en las asignaturas de matemáticas e inglés, b). tener un desempeño bajo o básico en dichas asignaturas; c). Evidenciar respuestas emocionales ante actividades académicas y evaluaciones y d). Estar remitidos al área de orientación escolar de la institución.

Respecto a la selección de las asignaturas y de los docentes, el criterio que se tuvo en cuenta fue respecto al porcentaje de pérdida. A continuación, se muestra el porcentaje de pérdida por docente, asignatura y periodo académico.

Porcentaje de pérdida para la asignatura de inglés

PROFE 1	Total estudiantes	1p	2p	3p
	34	2	1	0
		0,60	0,3	0%
PROFE 2	Total estudiantes	1p	2p	3p
	133	2	7	4
		2,6%	9%	5%

Nota. Fuente propia

En el colegio agustiniano norte, la asignatura de inglés es dictada por tres docentes, sin embargo, uno de ellos no fue tenido en cuenta para el presente estudio, ya que dentro de sus estudiantes no se encontró alguno que cumpliera con los criterios establecidos para hacer parte de la muestra.

El primer docente dicta clase únicamente en 6A, con un total de 34 estudiantes, de los cuales dos pierden esta asignatura en primer periodo, lo cual corresponde al 0.60%, en segundo periodo

pierde un estudiante, es decir un 0,30% y para el tercer periodo, ningún estudiante de grado sexto pierde inglés.

Respecto al segundo docente, dicta esta misma clase en 6D, E, F y G con un total de 133 estudiantes, de los cuales dos pierden esta asignatura en primer periodo, lo cual corresponde al 2.6%, en segundo periodo pierden 7 estudiante, es decir un 9% y para el tercer periodo, 4 estudiantes, es decir un 5% pierden la asignatura de inglés.

Porcentaje de pérdida para la asignatura de matemáticas

	Total estudiantes	1p	2p	3p
Profe. 1	132	26	4	0
		34.6%	5.2%	0%
	Total estudiantes	1p	2p	3p
Profe 2	100	8	0	0
		8%	0%	0%

Nota. Fuente propia

En el colegio agustiniano norte, la asignatura de matemáticas es dictada por dos docentes diferentes, uno de ellos da esta clase en 6A, B, C y D, con un total de 132 estudiantes, de los cuales en primer periodo pierden 26, lo que corresponde a un 34.6%, en segundo periodo son 4 estudiantes quienes pierden, es decir un 5.2%, mientras que, para el tercer periodo, ningún estudiante de grado sexto pierde matemáticas.

Respecto al segundo docente, dicta esta misma clase en 6E, F y G con un total de 100 estudiantes, este docente tiene un porcentaje de pérdida menor, ya que en primer periodo perdieron 8 estudiantes, lo cual corresponde a un 8%, mientras que en segundo y tercer periodo ningún estudiante pierde esta asignatura.

Dichos resultados llaman la atención, puesto que el proceso evaluativo está planteado de la misma manera para todos los cursos que pertenecen a este grado; sin embargo, en este punto es importante tener en cuenta que durante las observaciones realizadas a los estudiantes, quienes manifestaron que el primer docente, en algunos momentos tenía verbalizaciones poco asertivas, como por ejemplo “usted ya perdió la materia”, “nos vemos en la actividad de apoyo”, “váyase

preparando para la habilitación”, así mismo, cuando los estudiantes le solicitaban asesoría, retroalimentación o simplemente resolver una duda, este se negaba a hacerlo. Lo cual entra en relación con lo que plantea Rosenthal y Jacobson (1980, p. 14) “las expectativas que los docentes tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente”, puesto que el proceso de aprendizaje y enseñanza está mediado por el docente, y la actitud que él muestra hacia sus estudiantes influye de manera positiva o negativa en dicho proceso y en sus resultados; afectando el interés, la motivación, la autoeficacia, la autoconfianza y otras variables de carácter psicológico en el estudiante. Ante lo cual es esperable que el estudiante refiera que es malo en la materia y que nunca logrará obtener buenos resultados. Lo anterior, frente a cómo se seleccionó la muestra de participantes; ahora se analizarán los resultados generales del instrumento aplicado a estudiantes y a docentes; en donde en primer lugar, se les solicitó a los estudiantes que puntuaran de 1 a 6 la emoción que más experimentaban ante la evaluación, encontrando que la emoción que más experimentan es la tensión o estrés, seguido por el miedo y luego la frustración; por último, se encuentra la alegría.

Tensión / Estrés

Miedo

Frustración

Rabia

Tristeza

Alegría

Nota. Fuente propia

Adicionalmente, a los estudiantes se les solicito previamente que definieran las emociones que fueron tenidas en cuenta para el presente trabajo; por lo que a continuación se muestran algunas de estas definiciones.

Tensión o estrés

- “Momentos en los cuales uno por acciones o hechos que hayan sucedido no se puede controlar y se llena de miedo y preocupación además de malos pensamientos”

- “Es una cobardía a nivel 99 ya que mi mayor sentimiento es ese me estreso de sacar buenas notas o de no lograr algo ocurre también cuando estoy en el colegio demasiado y al no lograrlo se enciende la ira :)”
- “Es lo que siento cuando les entregan los boletines a mis papás”

Miedo

- “Cuando le tengo miedo a las evaluaciones y se combina el estrés o cuando sale mal”
- “Es cuando por ejemplo uno saca una mala nota en una evaluación, ahí siento miedo porque mi mamá me vaya a regañar o me vaya a poner un castigo”
- “Cuando tengo que presentar evaluaciones finales, también es cuando uno le tiene temor a algo”

Frustración

- “Es mi mayor enemigo que siempre he visto en mi vida ocurre demasiadas veces en las materias del colegio y me siento que no sirvo para nada en el salón y no soy inteligente o que no tengo un coeficiente intelectual bueno que digamos”
- “Es cuando te sacas mala nota en un examen y tus padres se sienten decepcionados de ti, y uno también con uno mismo por no haber logrado ese objetivo”
- “Cuando tengo muchas cosas por hacer y no tengo el tiempo suficiente o cuando me dejan cosas de un día para otro”.

Es importante resaltar que en el momento en el cual se les solicitó a los estudiantes realizar estas definiciones, no habían tenido contacto con el tema de la evaluación a fin de no generar sesgo; sin embargo, las definiciones que ellos hicieron, involucran de alguna manera el proceso académico y de evaluación; lo cual indica, que las respuestas emocionales que los estudiantes experimentan están mediadas por estos dos aspectos propios del que hacer pedagógico.

Por otra parte, respecto a la información encontrada en la encuesta tipo Likert que se aplicó a los estudiantes y docentes de grado sexto del Colegio Agustiniانو Norte, esta busca analizar las categorías de desempeño académico, evaluación y emoción; sin embargo, lo evidenciado no permite realizar un análisis a profundidad; por lo cual, se cruza la información de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes que tienen bajo desempeño académico ya sea en matemáticas o en inglés, por el docente que les dicta la asignatura y por categorías.

Análisis para la asignatura de matemáticas

Desempeño académico.

En el cuadro que se muestra a continuación, se encuentra relacionado el número de estudiantes que respondieron: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, a los ítems que corresponden a la categoría de desempeño académico en la asignatura de matemáticas.

Tabla 10.

Desempeño académico en la asignatura de matemáticas.

Categoría: Desempeño académico	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Mi desempeño en la asignatura es bueno		2	4		
2. Me siento preparado(a) para responder una evaluación		2	3	1	
3. Se me hacen difíciles las actividades académicas		1	5		
4. Considero que las notas que obtengo reflejan mis conocimientos	2		3	1	

Nota. Fuente propia

En primer lugar, se evidencia que los estudiantes no tienen una percepción negativa respecto a su desempeño académico en la asignatura, y algunos de ellos consideran que las notas, no reflejan los conocimientos que tienen en la asignatura, pues saben más de lo que la nota refleja.

Sin embargo, en el análisis entre los docentes, se evidencian mayores diferencias, para esto se dividieron las respuestas que dieron los estudiantes, de acuerdo al docente que les dicta esta asignatura.

Tabla 11.

Desempeño académico discriminado por profesor (profesor 1)

Matemáticas - Profe 1					
Categoría: Desempeño académico	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Mi desempeño en la asignatura es bueno		1	3		
2. Me siento preparado(a) para responder una evaluación		1	2	1	
3. Se me hacen difíciles las actividades académicas			4		

4. Considero que las notas que obtengo reflejan mis conocimientos	1		2	1	
---	---	--	---	---	--

Nota. Fuente propia

Tabla 12.

Desempeño académico discriminado por profesor (profesor 2)

Categoría: Desempeño académico	Matemáticas - Profe 2				
	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Mi desempeño en la asignatura es bueno		1	1		
2. Me siento preparado(a) para responder una evaluación		1	1		
3. Se me hacen difíciles las actividades académicas		1	1		
4. Considero que las notas que obtengo reflejan mis conocimientos	1		1		

Nota: Fuente propia

Para el caso del docente 1, los estudiantes perciben que su desempeño en la asignatura no es del todo malo, que en algunas ocasiones no se sienten preparados para responder una evaluación y que los resultados obtenidos no siempre dan cuenta de sus aprendizajes.

En el caso del docente 2, la percepción es más favorable, ya que perciben que no tienen un mal desempeño en la materia, algunas veces se sienten preparados para responder la evaluación y consideran que esta refleja sus aprendizajes.

Evaluación.

A continuación, se relaciona el número de estudiantes que respondieron en cada una de las opciones, en los ítems que corresponden a la categoría de evaluación respecto a la asignatura de matemáticas.

Tabla 13.

Proceso evaluativo para la asignatura de matemáticas

Categoría: Evaluación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. La evaluación mide el aprendizaje	2	2	2		
2. La evaluación sirve para castigar	1	1	2	1	1
3. La evaluación da cuenta de lo trabajado en clase	4	2			
4. Me siento nervioso(a) cuando voy a presentar una evaluación	2	1	3		

Nota: Fuente propia

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes consideran que la evaluación cumple con el objetivo de medir los aprendizajes, y de dar cuenta del trabajo realizado en la clase; respecto al ítem 2, no existe claridad frente al rol de castigar, pues a algunos de estos estudiantes, los han castigado por sus notas, mientras que a la otra parte de ellos no. Por último, estos estudiantes, han experimentado en algún momento nerviosismo al momento de presentar la evaluación.

Ahora se presentan los resultados por docentes, en donde se evidencian diferencias en las respuestas que dieron los estudiantes, de acuerdo al docente que les dicta esta asignatura.

Tabla 14:

Proceso evaluativo para la asignatura de matemáticas profesor 1

Matemáticas - Profe 1					
Categoría: Evaluación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. La evaluación mide el aprendizaje	2	1	1		
2. La evaluación sirve para castigar	1	1	1		1
3. La evaluación da cuenta de lo trabajado en clase	3	1			
4. Me siento nervioso(a) cuando voy a presentar una evaluación	1	1	2		

Nota: Fuente propia

Tabla 15.

Proceso evaluativo para la asignatura de matemáticas profesor 2

Categoría: Evaluación	Matemáticas - Profe 2				
	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. La evaluación mide el aprendizaje		1	1		
2. La evaluación sirve para castigar			1	1	
3. La evaluación da cuenta de lo trabajado en clase	1	1			
4. Me siento nervioso(a) cuando voy a presentar una evaluación	1		1		

Nota: Fuente propia

En lo que hace referencia a la evaluación, es importante tener en cuenta que es la misma para todos los alumnos del grado; sin embargo, existen diferencias en las percepciones de los estudiantes. Respecto al docente 1, los estudiantes perciben que la evaluación mide los aprendizajes, lo cual no dista mucho de lo que opinan quienes ven clase con el docente 2; en cuanto a la función de castigo de la evaluación, los estudiantes que ven clase con el docente 1 perciben más esta función versus los estudiantes del docente 2; por último, quienes están con el docente 1 se sienten más nerviosos ante la evaluación en comparación con los estudiantes del docente 2.

Tabla 16.

Emociones en la asignatura de matemáticas.

Categoría: Emociones	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Me estreso con facilidad	1	1	2	2	
2. Siento miedo por obtener una nota baja en la evaluación	4	1	1		
3. Siento que obtendré malos resultados a pesar de estudiar lo suficiente	1	4	1		
4. Olvido lo que estudie al momento de realizar el examen			3	3	
5. Surgen emociones como la tristeza o la frustración en el momento de resolver una (ecuación matemática / ejercicio de inglés)		2	2	1	1

Nota: Fuente propia

En lo que respecta a las emociones que experimentan los estudiantes en el momento de la evaluación, se evidencia que algunos estudiantes experimentan emociones como el estrés; sin embargo, es más común que los estudiantes experimenten miedo por obtener una nota baja; así mismo, perciben que, a pesar de haber estudiado, van a tener malos resultados en la evaluación. De acuerdo a lo anterior, se evidencia que existe preocupación por la nota que van a obtener en la evaluación y lo que esto implica, lo cual puede llevar a la manifestación de respuestas emocionales poco adaptativas para los estudiantes. En este sentido, se pierde el objetivo de la evaluación, pues los estudiantes no la perciben como un instrumento que da cuenta de su proceso de aprendizaje; por el contrario, para ellos lo relevante es la nota, pasar o no pasar la asignatura. Lo cual, se puede ver retroalimentado por las respuestas de algunos docentes, pues dentro de este estudio, los estudiantes manifestaban que sus docentes, no les daban retroalimentación cuando ellos se lo pedían o no les resolvían las dudas que surgían.

Análisis para la asignatura de inglés

Categoría de desempeño académico.

A continuación, se encuentra relacionado el número de estudiantes que respondieron: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, a los ítems que corresponden a la categoría de desempeño académico en la asignatura de inglés.

Tabla 17.

Desempeño académico para la asignatura de inglés.

Categoría: Desempeño académico	Inglés Desempeño académico				
	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Mi desempeño en la asignatura es bueno		1	3		
2. Me siento preparado(a) para responder una evaluación	1		2	1	
3. Se me hacen difíciles las actividades académicas		1	2	1	
4. Considero que las notas que obtengo reflejan mis conocimientos		1	1	1	1

Nota: Fuente propia

En primer lugar, se evidencia que los estudiantes no tienen una percepción negativa respecto a su desempeño académico en la asignatura, sin embargo, no siempre se sienten preparados para presentar la evaluación. Así mismo, piensan que la nota no refleja sus aprendizajes.

Sin embargo, en el análisis entre los docentes, se evidencian diferencias, para esto se dividieron las respuestas que dieron los estudiantes, de acuerdo al docente que les dicta esta asignatura.

Tabla 18.

Desempeño académico para la asignatura de inglés profesor 1

Categoría: Desempeño académico					
	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Mi desempeño en la asignatura es bueno		1			
2. Me siento preparado(a) para responder una evaluación	1				
3. Se me hacen difíciles las actividades académicas		1			
4. Considero que las notas que obtengo reflejan mis conocimientos		1			

Nota: Fuente propia

Tabla 19.

Desempeño académico para la asignatura de inglés profesor 2

Categoría: Desempeño académico	Inglés – Profe 2				
	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Mi desempeño en la asignatura es bueno			3		
2. Me siento preparado(a) para responder una evaluación			2	1	
3. Se me hacen difíciles las actividades académicas			2	1	
4. Considero que las notas que obtengo reflejan mis conocimientos			1	1	1

Nota: Fuente propia

Para el docente 1, es más positiva la perspectiva del estudiante, ya que considera que su desempeño académico es bueno, se siente preparado para responder la evaluación y considera que la nota es el reflejo de su conocimiento, lo cual se diferencia considerablemente de lo que manifiestan los estudiantes que reciben la clase de inglés por parte del docente 2. Pues refieren que a veces es su desempeño bueno, no se sienten preparados para presentar las evaluaciones, se les hacen difíciles las actividades y consideran que sus notas no reflejan su conocimiento.

Categoría de Evaluación – Emoción.

Respecto a las otras categorías, no se evidencian datos considerables, únicamente los estudiantes reportan que sienten miedo por obtener una nota baja en la evaluación, lo cual coincide con los resultados para la asignatura de matemáticas, ya que se evidencia preocupación por parte de los estudiantes en el valor numérico.

Aportes pedagógicos

El aporte que este trabajo le hace a la pedagogía, aborda dos aspectos importantes y los cuales fueron el hilo conductor durante todo el proceso de investigación, uno hace referencia a la emoción y otro a la evaluación.

Respecto a las emociones, es evidente la importancia que tienen en el proceso evaluativo de los estudiantes, ya que estas tienen una gran influencia en dicho proceso, generando afectaciones ya sean positivas o negativas, las cuales se pueden ver reflejadas en cada uno de los contextos en los que se encuentra inmerso el estudiante (familiar, social y/o académico).

Así mismo, esta investigación permitió sensibilizar a los docentes frente a la existencia de las emociones y cómo estas influyen de manera considerable en los resultados académicos de los menores; así como el desarrollo de estrategias pedagógicas a fin de que el docente aborde de manera adecuada este tipo de situaciones al interior del aula, generando verbalizaciones que motiven, que le haga sentir al estudiante seguro de sus conocimientos y que lo lleven a ver la evaluación de manera objetiva, como una herramienta importante dentro de su proceso de aprendizaje. Siendo de suma importancia trabajar con los estudiantes y docentes a fin de que puedan regular sus emociones de un modo sano y productivo, logrando así un adecuado manejo de las mismas, especialmente ante situaciones que les generen estrés, ansiedad y frustración.

Respecto a la evaluación, es fundamental que esta no pierda su sentido formativo, en donde es necesario que el docente a través de sus prácticas (tanto formales e informales; diálogos que tiene con los estudiantes, actitud ante el diálogo, retroalimentación del proceso de cada estudiante, e incluso la manera en que les informa que serán evaluados) reivindique el sentido y objetivo de evaluar, que sea usada como una herramienta tanto para el docente como para el estudiante, que le permita al docente retroalimentar las prácticas de enseñanza y los estudiantes retroalimentar los aprendizajes adquiridos; pues la evaluación es formativa más no punitiva, y así como surge la frustración, el miedo y el estrés, también se puede generar en el estudiante motivación, alegría e interés por aprender.

Todo esto con el fin favorecer los desempeños académicos de los estudiantes, fortalecer la práctica del docente, el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre todo el proceso evaluativo.

Conclusiones

Debido a que el problema que guía este estudio, corresponde a la manera en que influyen las emociones en el proceso evaluativo para los estudiantes de grado sexto del Colegio Agustiniانو Norte, es necesario reconocer que sí se encontraron aspectos emocionales que mediaron el proceso evaluativo, pues la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio, manifestaron sentir emociones negativas ante dicho proceso. Así mismo, estas emociones están medidas en su definición por aspectos propios de la evaluación.

Se identificó que las emociones que surgen en los estudiantes de grado sexto ante la evaluación, son principalmente la tensión o el estrés, seguido del miedo y en tercer lugar este grupo de estudiantes eligió la frustración.

Respecto a las falencias y potencialidades del proceso de evaluación implementado con los estudiantes de grado sexto, por una parte, se identifica que los estudiantes reconocen que esta cumple con la función de dar cuenta de los aprendizajes adquiridos; sin embargo, no se evidencia su carácter formativo, pues no es clara la retroalimentación que el estudiante recibe sobre sus aprendizajes, ni el insumo que esta le brinda al docente para mediar sus prácticas de enseñanza.

Por último, se evidencia que uno de los aspectos que más le preocupa a los estudiantes, es la nota, por lo que esta implica, aprobar o no aprobar la asignatura; incluso puede llegar a causarle mayor preocupación que el hecho de haber aprendido o no los desempeños establecidos, lo cual reitera el hecho de que la evaluación no cumple con su objetivo y su carácter formativo.

Referencias

- Álvarez, J., Aguilar, J. M., & Lorenzo, J. J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
- Alzina, R. B., González, J. C. P., & Garcia, E. (2016). Inteligencia emocional en educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 883-888.
- Amézquita Londoño, J. A. (2017). *Regulación emocional y aprovechamiento escolar: estudio correlacional en estudiantes de noveno grado de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín* (Doctoral dissertation, Maestría en Psicología).
- Astolfi, J. P. (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas: referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Díada.
- Bower, GH (1981). Estado de ánimo y memoria. *Psicólogo estadounidense*, 36 (2), 129.
- Del Toro Añel, A. Y., Gorguet Pi, M., Pérez Infante, Y., y Ramos Gorguet, D. A. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *Medisan*, 15(1), 17-22.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Colegio Agustiniiano Norte (2018). *Formato de atención y compromisos*. Bogotá.
- Cuadros Jiménez, O. E. (2009). Evaluación de los componentes de la inteligencia emocional en niños y niñas con dificultades de aprendizaje.
- De Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Diener, E., Larsen, J. y Lucas, R. (2003). Measuring positive emotions. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.): *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 201-218). Washington, D.C.: American Psychological Association
- Dávila, B. y Guarino, L. Fuentes de Estrés y Estrategias de Afrontamiento en escolares Venezolanos. En *Interamerican Journal of Psychology*. 2001 Vol, 35 (1); 97-112.
- El Documento N. 11 del Ministerio de Educación Nacional, es el documento orientador para la implementación del Decreto 1290 de 2009.
- Estrada, A. R. B., & Martínez, C. I. M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Editorial Bantam Books.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45.
- Inostroza, G., y Sepulveda, S., (2017). *La evaluación autentica*, Editora Magisterio.
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 193-204.
- James, W. (1884). ¿Qué es una emoción? *Estudios de psicología*, 6(21), 57-73.
- Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosachea, S., Martín, L., & Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de frustración en humanos. *Terapia psicológica*, 27(2), 191-201.
- Lazarus, R (2000) *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Biblioteca de psicología desclée de brouwer.
- MacLean, PD (1949). Enfermedad psicosomática y el "cerebro visceral"; desarrollos recientes relacionados con la teoría de la emoción de Papez. *Medicina psicosomática*.
- Maturana, H. A., & Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41.
- Meléndez, Y. C. R. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*.
- Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3
- Ostrosky. (1 de febrero de 2011). Las emociones negativas sirven de defensa y las positivas como protección. Obtenido de Expansión: <https://expansion.mx/salud/2011/02/01/las-emociones-negativas-sirven-de-defensa-y-las-positivas-como-proteccion>
- Panksepp, JAAK (1991). Neurociencia afectiva: un marco conceptual para el estudio neurobiológico de las emociones. *Revista internacional de estudios sobre la emoción*, 1 (59-99), 57.
- Pinedo, I. (1982). Construcción de una escala de actitudes tipo Likert. *Nota Técnica de Prevención*, 15.
- Rodríguez, L., (2017). Emociones primarias: sorpresa, asco y miedo en L. Rodríguez, *Psicología de la emoción (cap. 5)*
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*.

- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4).
- Santos guerra, M. A. (1988). Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Editorial *magisterio del rio de la plata*. Buenos Aires. República Argentina.
- Schutz P. y Pekrun R. (2007). Emoción en educación. San Diego. Academic press.
- Ulin, P., Robinson, E., & Tolley, E. (2006). El análisis de los datos cualitativos. *Investigación aplicada en salud pública: Métodos cualitativos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 137-70.