

Influencia de los factores afectivos en la evaluación en la enseñanza de español

Stanković, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:958439>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**UTJECAJ AFEKTIVNIH ČIMBENIKA NA VREDNOVANJE U NASTAVI
ŠPANJOLSKOG JEZIKA**

Ime i prezime studenta:

Ana Stanković

Ime i prezime mentora:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, lipanj 2022. godine

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

**INFLUENCIA DE LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA EVALUACIÓN EN LA
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL**

Nombre y apellido del estudiante:
Ana Stanković

Nombre y apellido del tutor:
dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, junio de 2022

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenom i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

(potpis)

SAŽETAK

U ovom radu govorit ćemo o afektivnim čimbenicima i njihovom utjecaju na vrednovanje u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika kod učenika srednjih škola. Vrednovanje je proces koji u učenicima budi različite osjećaje, kako prije, tako i tijekom samoga procesa. Uzimajući u obzir osjećaje koji se u učenicima javljaju prilikom vrednovanja, nastavnik može poboljšati učenikova postignuća, kako u procesu učenja stranoga jezika, tako i u njegovom osobnom razvitku. Cilj našeg rada je prikazati vrednovanje i afektivne čimbenike kao dva paralelna pravca koji se sijeku. Kada njihovo sjecište motivira, a kada sputava učenike, ono je što ćemo istražiti u ovom diplomskom radu.

U tu svrhu provest ćemo kvantitativno i kvalitativno istraživanje na učenicima srednjih škola koristeći upitnik FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) koji ćemo prilagoditi specifično temi vrednovanja vodeći se teorijskim pregledom našega rada. Uključit ćemo i druga pitanja u kojima ćemo pokušati doznati od srednjoškolaca kada se u njima najviše bude afektivni čimbenici; prilikom usmenog i/ili pismenog ispita, kada dobivaju ocjene kojima nisu zadovoljni ili pak kada nastavnik/ica ima prestroge kriterije vrednovanja. Svaki ispitani učenik barem je jednom zbog emocije postigao bolji ili lošiji uspjeh od očekivanoga, a emocije koje su bile najzastupljenije su uglavnom strah, nervoza i tjeskoba. Naravno da su naši učenici spomenuli kako ih dobre ocjene motiviraju, ali i način nastavnikova vrednovanja. Vrednovanje se pokazalo kao proces koji izaziva kako pozitivne, tako i negativne emocije u učenicima. Nije samo ocjena ono što utječe na emocije učenika, već i drugi faktori kao što je nastavnikov način vrednovanja, samovrednovanje, vrednovanje drugih učenika, teme koje se obrađuju na satu i dr. Na kraju ćemo istaknuti mogućnost promjene načina vrednovanja u procesu učenja i poučavanja kako bi učenici smanjili negativne učinke afektivnih čimbenika na njihov nastavni proces, s obzirom da smatramo kako je jako važno u obzir emocije koje se javljaju prilikom vrednovanja kako bismo ih kao nastavnici iskoristili na najbolji mogući način za maksimalno napredovanje procesa učenja španjolskog jezika.

Ključne riječi: vrednovanje, emocije, pogreška, ispit, španjolski kao strani jezik, hrvatski jezik

RESUMEN

En este trabajo el objetivo es mostrar cómo los factores afectivos influyen en el proceso de la evaluación en el proceso del aprendizaje de español como segunda lengua en los alumnos de la secundaria. La evaluación es el proceso que despierta en los alumnos distintas emociones, antes y después de la evaluación. Tomando en cuenta las emociones que se despiertan en los alumnos durante la evaluación, el profesor puede mejorar no solo los logros en el proceso del aprendizaje, sino también en su desarrollo personal. El propósito de nuestro trabajo es mostrar la evaluación y los factores afectivos como dos líneas paralelas que tienen que cruzar en el cierto momento. Su punto de encuentro puede despertar tanto las emociones positivas como las negativas.

Realizaremos la investigación cuantitativa y cualitativa en los alumnos de la secundaria usando el cuestionario FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) que vamos a modificar incluyendo el tema de la evaluación. Vamos a incluir las preguntas en las que trataremos de descubrir de los alumnos cuándo en ellos aparecen factores afectivos; durante el examen escrito y/e oral, cuando obtienen una nota con la que no están satisfechos, o cuando tal vez los padres tienen expectativas muy altas o cuando el docente tiene los criterios demasiado estrictos en cuanto a la evaluación. Cada alumno que ha participado en la investigación al menos una vez ha, por la influencia de las emociones, obtenido mejor o peor resultado del que de verdad merece. Las emociones más frecuentes que nuestros alumnos sienten son el miedo, el nerviosismo y la ansiedad. También mencionan que no solamente las buenas notas pueden motivar a un alumno sino también el modo en el que el profesor da la clase. El proceso de la evaluación despierta tanto positivas como negativas emociones en los alumnos. La nota no es lo único que influye en las emociones del alumno, hay muchos más elementos como los criterios de la evaluación y el comportamiento del profesor, la autoevaluación y coevaluación, los temas que se trabajan en la clase etc. Al final destacaremos las posibilidades de cambiar la manera en la que se evalúa con el fin de disminuir los efectos negativos que la evaluación despierta en los alumnos. Es importante tomar en cuenta las emociones que los alumnos sienten para conseguir que nuestros alumnos puedan prosperar usando esas mismas emociones como su arma para el progreso.

Palabras clave: la evaluación, emociones, error, examen, nota, español como lengua extranjera, croata

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 2. LA EVALUACIÓN..... | 2 |
| 2.1. Conceptos básicos de la evaluación | 3 |
| 2.1.1. Evaluación formativa | 5 |
| 2.1.2. Evaluación sumativa..... | 7 |
| 2.2. Evaluación alternativa | 9 |
| 2.2.1. Autoevaluación y coevaluación..... | 11 |
| 2.3. El tratamiento del error | 12 |
| 3. EMOCIONES QUE TIENEN INFLUENCIA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN . | 14 |
| 3.1. Actitudes y creencias..... | 15 |
| 3.2. La motivación..... | 16 |
| 3.3. La autoestima | 18 |
| 3.4. El miedo y la ansiedad | 20 |
| 4. INVESTIGACIÓN SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA EVALUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA | 24 |
| 4.1. Los objetivos | 24 |
| 4.2. Los encuestados..... | 25 |
| 4.3. Instrumentos | 27 |
| 4.4. Procedimiento..... | 29 |
| 4.5. Resultados | 29 |
| 4.5.1. Análisis cuantitativo | 30 |
| 4.5.2. Análisis cualitativo | 36 |
| 5. DISCUSIÓN | 43 |
| 6. CONCLUSIÓN | 46 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA..... | 48 |

1. INTRODUCCIÓN

El término evaluación para la mayoría de los estudiantes presenta algo que significa algún número, es decir la nota que obtienen al realizar un examen. Fernández (2017: 3) menciona las palabras como examen, juicio, castigo, nervios; pero también éxito, superación, contraste, valoración como respuestas de los alumnos y profesores cuando se los ha preguntado qué la evaluación significa para ellos. Aquí vemos que detrás de cada palabra se oculta distinta emoción, positiva o negativa.

Los alumnos, en la mayoría de los casos, no piensan en la evaluación como en el método con el que no solamente desarrollan sus capacidades y maneras de resolver algún problema, sino que también desarrollan su personalidad y responsabilidad hacia algo. Las emociones, según Sánchez Cabra (2019) definen el espacio de acciones posibles, y precisamente por esta razón son el factor esencial en el proceso de aprendizaje. Emociones positivas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje. Por otro lado, las emociones negativas no lo permitirán. Esto es muy importante porque las emociones negativas pueden ser el obstáculo para el logro del alumno en un examen o durante una exposición oral que tiene enfrente de sus compañeros. El fracaso que el alumno puede sufrir, por ejemplo si no aprueba un examen, para él puede ser como final del mundo, puede pensar que no es suficiente bueno y que nunca aprobará. Las emociones que se pueden despertar en el alumno pueden tener consecuencias graves para su proceso de aprendizaje.

El profesor juega un papel importante en todo el proceso del aprendizaje. Tiene que explicar a los alumnos que equivocarse en algo o no entender algo no es nada raro, es algo normal en el proceso del aprendizaje. El error para los alumnos siempre presenta puntos negativos en el examen, o burla de los compañeros cuando dicen algo incorrecto enfrente de la clase. Cometer errores es lo que en los estudiantes despierta frustración, que luego se puede convertir en el miedo, la desmotivación o algún otro sentimiento negativo. El comportamiento del profesor ante los errores es de mucha importancia puesto que los alumnos así crean emociones que luego aplican en el momento de ser evaluados.

2. LA EVALUACIÓN

La evaluación, según Fernández (2017) es imprescindible en cualquier de los campos de la vida porque nos da la información sobre cualquiera tarea que hemos realizado. La comprara con un viaje: «existen los preparativos que se controlan, la marca, el mejor camino y la satisfacción o no de la llegada» (Fernández 2017: 4). Claro que la primera asociación que uno tiene cuando se habla sobre la evaluación es la nota o el examen, y las emociones que despierta este término son en la mayoría de los casos negativos. Pero, la evaluación no sirve solo para forzar a los alumnos para obtener buenas notas y estudiar, sirve para otros motivos también. El propósito es cuestionar, provocar el pensamiento e incertidumbre de nociones cotidianas y ofrecer ideas y argumentos que ayudan a mejorar la evaluación a partir de los principios mismos de aprendizaje (Hernández Guevara 2000). En todo el aprendizaje, destaca Hernández Guevara (2000), se produce naturalmente, de forma mediadora o autónoma, una regulación, control, retroalimentación, modificación de lo que se hace o se aprende, y lo tenemos desde el principio del proceso, durante y al final del mismo. La evaluación se puede entender, tal y como dice Mora Vargas (2004), en muchas maneras, todo depende de las necesidades, propósitos u objetivos. Tanto los puntos débiles como los puntos fuertes se deberían observar y evaluar para concientizar el progreso (Mora Vargas, 2004). Lo que quiere decir es que en una evaluación es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación fiable.

En el contexto educativo la evaluación juega un papel muy importante porque sirve para distintos propósitos, desde la evaluación de los alumnos con fines de ubicación, diagnóstico o aprobación, hasta la evaluación del propio docente y del programa de aprendizaje en su totalidad (Antón, 2013). El profesor formula preguntas, corrige ejercicios, observa las reacciones y las respuestas de sus alumnos, toma notas, o pone exámenes. El alumno responde a las preguntas del profesor y también las formula, utiliza los materiales adecuados que están a su alcance en el aula, interactúa con sus compañeros, lee e interpreta las correcciones del profesor, observa e interpreta sus propias intervenciones en las, y las relaciona con los resultados obtenidos (Figueras Casanovas y Puig Soler, 2013). Puesto que el aula es donde sucede todo este proceso, tanto profesor como el alumno son protagonistas de las actuaciones evaluativas que allí se desarrollan, aunque por

razones obvias la primera responsabilidad recae en el profesor porque el es quien tiene ser líder del proceso y guiar al alumno a lo largo de su aprendizaje. Después de la evaluación, los alumnos y los profesores son capaces de analizar sus errores y tratar de mejorar ciertos puntos. No es raro entonces que Fernández (2017) dice que es un elemento esencial de todo el proceso de aprendizaje. Ayuda para que saquemos los beneficios que ayudarán mucho en el camino de enseñanza y aprendizaje no solo para los alumnos, sino también para los profesores (Antón, 2013). Aunque a veces los profesores y los alumnos tienen connotaciones negativas sobre la evaluación, no debemos olvidar que los buenos métodos evaluativos son fundamentales para todos los que están involucrados en el aprendizaje (Antón, 2013).

2.1. Conceptos básicos de la evaluación

Los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, como explica Antón (2013), suponían enseñar la lengua en el modo que se estudia detalladamente su sistema gramatical y la traducción de textos escritos. El mayor cambio que ha surgido es la aceptación del enfoque comunicativo, que desde los años ochenta ha dominado el discurso por completo y la práctica profesional (Antón, 2013). Los principios del enfoque comunicativo son el desarrollo de la competencia lingüística en las situaciones que parecen a aquellas de la vida real (Antón, 2013: 8). Junto con el cambio mencionado, los principios de evaluación también, tal y como explica Bachman (1990, en Antón, 2013), se han diferenciado de manera que se pueda evaluar la actuación de los alumnos en situaciones y tareas que se parecen a aquellas en la vida real. Para muchos alumnos la evaluación presenta obstáculo, y no un guía en el proceso del aprendizaje, lo que debería ser. No solo en el aprendizaje escolar, sino también guía en el desarrollo personal dado que uno puede aprender también sobre sí mismo (Ortega Olivares, 1995). El proceso de aprendizaje de lengua tiene como objetivo obtener ciertos objetivos; de carácter personal o, de requerimientos institucionales o curriculares (Ortega Olivares, 1995). Esos objetivos deberían ser definidos claramente, considera Ortega Olivares (1995), para que los alumnos tengan en cuenta en qué deberían prestar atención más durante su proceso de aprendizaje. Para comprobar si esos objetivos, previamente explicados y claramente revelados, se han conseguido, los profesores y los alumnos deberían recurrir a algún mecanismo de evaluación (Ortega Olivares, 1995). Con la realización de algún tipo de evaluación, el profesor podrá disponer de información sobre la prosperidad real de sus estudiantes, sobre la eficacia de determinada actividad realizada en clase

etc., o podrá establecer un diagnóstico sobre determinadas realidades lingüísticas, sobre el nivel alcanzado en cierto momento respecto de alguna especificación de los objetivos etc., podrá incluso, si está interesado en cómo se adquiere una lengua en el aula, afirmar o rechazar hipótesis sobre los múltiples aspectos de tal proceso (Ortega Olivares, 1995). La evaluación debería ser un instrumento que ofrece información sobre el proceso en el que se encuentra el alumno, señalando puntos débiles, mostrando la adecuación entre lo que se realiza en clase y los propósitos que se esperan lograr y no debería ser un enemigo y un obstáculo al que van a tener el miedo los alumnos (Ortega Olivares, 1995). Los estudiantes deberían percibir la evaluación como lo que realmente es y no como el más grande enemigo que existe porque de esa manera no van a poder prosperar.

Tomando en cuenta los propósitos de la evaluación, hay muchas clasificaciones. El Marco común europeo de referencia para las lenguas distingue trece tipos de evaluación, pero nosotros aquí brevemente explicaremos solamente ocho tipos dado que pensamos que son relevantes para nuestro trabajo: 1. La evaluación del aprovechamiento donde se evalúan los objetivos específicos alcanzados centrados en el contenido del curso (por ejemplo trabajo semanal) para tener una perspectiva interna, y la evaluación del dominio donde se evalúa la aplicación de los conocimientos en el mundo real; 2. La evaluación con referencia a la norma que supone que la valoración se hace con respecto a los compañeros, y la evaluación con referencia a un criterio donde se evalúa individualmente, no tomando en cuenta el resto de sus compañeros; 3. La evaluación continua es la evaluación que incluye todas las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso que luego forman una calificación final, y la evaluación en un momento concreto es la que consiste en dar calificaciones y tomar decisiones sobre la base de un examen o de otro tipo de evaluación, que tiene lugar un día concreto (por ejemplo el examen al final del curso o antes de su comienzo); 4. La evaluación formativa que es un proceso continuo con el que el profesor recoge la información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles que luego puede aprovechar para planificar mejor sus cursos y evaluación sumativa que resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación; 5. Evaluación directa es la evaluación de lo que está haciendo realmente el alumno que se somete a examen y evaluación indirecta que utiliza una prueba, en la mayoría de los casos el papel, que a menudo evalúa las destrezas; 6. Evaluación de la actuación requiere que el alumno proporcione

una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa y la evaluación de los conocimientos que requiere que el alumno conteste preguntas que pueden ser de diferentes tipos para tener la evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico; 8. Evaluación realizada por otras personas y autoevaluación.

En nuestro trabajo más adelante vamos a profundizar la evaluación formativa y sumativa en los capítulos apartados puesto que consideramos que la diferencia entre estos dos tipos será importante en nuestra investigación donde vamos a tratar de descubrir qué es lo que sientan los alumnos en el momento de ser evaluados de forma formativa y de forma sumativa. Vamos a mencionar la evaluación alternativa, como también la autoevaluación que la consideramos importante en el proceso de aprendizaje de segunda lengua. Al final nos dedicaremos a los errores, es decir con el tratamiento del error no solo por parte del profesor, sino también por parte del alumno debido a que los alumnos cometen errores cuando se sienten desmotivados, cuando tienen miedo u otra emoción que les impide mostrar su pleno potencial. La corrección de errores puede despertar en los alumnos distintas emociones, negativas o positivas, y todo depende de la manera en la que el profesor la proporciona al alumno.

2.1.1. Evaluación formativa

La evaluación formativa, o como también la llama Fernández (2017: 5), evaluación continua, de progreso, exige la atención constante y sistemática en todo el proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación, como explican Díaz y Barriga (2002), es aquella que se desempeña durante todo el proceso del aprendizaje por lo que debería considerarse como una parte regular e inseparable del proceso. Según Fernández (2017), su propósito es dar la información a los alumnos acerca de sus habilidades en su proceso de aprendizaje y donde pueden llegar, y también ayudarles a prosperar y concientizarles de cómo hacerlo. Evaluación formativa supone evaluar a partir de la observación constante y análisis de los datos con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar, o con el fin de llevar a cabo un juicio o una calificación (Fernández, 2017). La evaluación formativa es orientada estrictamente a la pedagogía. Este tipo de evaluación supone supervisión del proceso del aprendizaje, considerando que éste es una actividad continua. Con la evaluación formativa no importa tanto valorar los resultados sino comprender el proceso, guiarlo e identificar los posibles obstáculos o faltas que pudiera ocurrir

en el mismo, y en qué medida es posible repararlos. Establecer objetivos claros para el aprendizaje por parte del estudiante implica mucho más que anunciar una finalidad de la enseñanza para que los estudiantes la contemplen (Shepard, 2006:19). La fase de evaluación, según Shepard (2006:19), debería ocurrir durante el proceso de aprendizaje, mientras el estudiante trabaja en tareas que presentan ejemplo fiel del objetivo del aprendizaje que se propone alcanzar. Esta evaluación, que se hace durante el aprendizaje, puede ocurrir sacando las preguntas al estudiante durante el trabajo grupal, cuando el alumno explica en qué manera solucionó un problema, o al examinar un trabajo escrito.

La retroalimentación juega un papel muy importante en la evaluación formativa. Para que la evaluación formativa sea eficaz para el aprendizaje, debe darse una retroalimentación que sirve para que los alumnos fácilmente entienden sus errores y cómo repararlos (Fernández, 2017). La información que el alumno recibe durante el proceso o al final del mismo, puede influir mucho en los factores afectivos que se relacionan con el aprendizaje. La información que el alumno recibe puede ser crucial para su progreso (o fracaso). Perea y Lujo (2013) señalan que la corrección de los errores por parte del profesor puede ser inútil y desagradable si está todo el tiempo presente, por ejemplo mientras el alumno da su opinión sobre cierto tema. Los profesores, según Perea y Lujo (2013) deberían tener una postura ágil ante el error dado que el propósito no es corregir solo para evaluar, sino para lograr que el alumno se concientiza sobre sus propios errores y que lo recuerde. El profesor tiene que crear un ambiente relajado y amable en el aula, la clase donde los alumnos no van a tener miedo de cometer el error, donde los alumnos hablarán sin miedos ni traumas (Perea y Lujo, 2013). Esto es imprescindible para el progreso del alumno puesto que el alumno sobre el error tiene que tener una opinión positiva y debería verlo como su guía en el proceso del aprendizaje. Por otro lado, la retroalimentación, como se explica en MCER, funcionará solamente si el alumno está atento, motivado y acostumbrado a la forma en la que llega información, también si el alumno no recibe demasiada información y cuando recibe cualquier tipo de información tiene suficiente tiempo para organizarla y personalizarla. También, el alumno debería tener suficientes conocimientos previos y debería ser consciente para comprender el asunto cuestionado y no realizar acciones contraproducentes. Todo esto que hemos mencionado conduce a un camino donde el alumno será

capaz de controlar su propio aprendizaje y actuar tomando en cuenta la retroalimentación recibida.

La evaluación formativa puede resultar muy beneficiosa en el momento cuando los alumnos tienen problemas con la motivación, ansiedad o algún otro factor afectivo dado que el profesor lo puede detectar al tiempo y ayudar al alumno para superarlo. En este tipo de evaluación el profesor llega a conocer mejor a sus alumnos, sus actitudes y creencias sobre el mismo proceso y sus sentimientos lo que ayuda mucho en la planificación del mismo. El alumno tiene suficiente tiempo para progresar, entender y comprobar si ha adoptado el conocimiento que se espera de él para adoptarlo. Por otro lado, la evaluación formativa exige esfuerzo del alumno durante todo el proceso que puede resultar exhaustivo para él. El alumno sabe que en cada encuentro tiene que esforzarse y prestar la atención a todo lo que se hace. Esto puede provocar frustración en el alumno porque tiene que estar atento todo el tiempo, y también el miedo cuando no se prepara para la clase. El profesor y la corrección que va a proporcionar al alumno en el momento de guiarlo en su aprendizaje son esencial porque también va a provocar en él los distintos sentimientos que luego van a influir mucho en su logro, o fracaso. Aunque numerosos autores piensan que este tipo de evaluación es la preferida, vamos a ver qué piensan los alumnos. No debemos olvidar que este tipo de evaluación exige el esfuerzo continuo en el proceso de aprendizaje.

2.1.2. Evaluación sumativa

Evaluación sumativa, explica Puig (2008: 85), corresponde al cierre de un proceso de enseñanza, al final de un curso, e implica una calificación. Este tipo de evaluación, según Orozco-Jutoran (2006), es sin duda la más conocida y, en la mayoría de los casos, la única que se utiliza cuando hablamos del contexto educativo. Se utiliza, en la mayoría de los casos, al final del periodo que dura una asignatura y su objetivo es conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos en el tiempo concreto (Hernández Guevara, 2000). El mejor ejemplo de la evaluación sumativa serían los exámenes de fin de curso ya mencionados, aunque no supone necesariamente un examen final, considera Puig (2008), puede también ser la recopilación de los datos recogidos a lo largo de un curso donde se presta atención a los objetivos específicos en un programa o currículum. La evaluación sumativa, según Hernández Guevara (2000), está estrechamente relacionada con el

valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de los mismos y examinarlos comparándolos con las necesidades que los sustentan. Por otro lado, Sánchez Mendiola (2018) explica la evaluación sumativa como un conjunto de valoraciones que se realizan durante un curso y al final del mismo, que sirve para determinar en qué nivel se alcanzaron los objetivos de la enseñanza para disponer de las calificaciones. A esta evaluación se le ha etiquetado como cuantitativa, centrada en los números, sancionadora y discriminatoria, usada con el fin de mostrar el poder o el control sobre el alumno.

La evaluación sumativa, según Figueras Casanovas y Puig Soler (2013), es esencialmente pasiva y no tiene impacto inmediato en el aprendizaje, aunque a menudo tiene influencia en decisiones que pueden tener importantes consecuencias, tanto educativas como personales. Aunque muchos la critican, este tipo de evaluación puede despertar tanto los positivos como los negativos sentimientos en los alumnos. Existen alumnos que prefieren que no se los observa durante el año y a los que el examen y la nota que van a obtener despierta la motivación y deseo para prosperar. Por otro lado, el examen final puede ser algo muy estresante y en el momento de escribirlo pueden, por culpa de las emociones negativas, fallar sus propias expectativas o expectativas de sus padres. Se considera demasiado estandarizada y difícilmente realizada en los seres humanos que son individuos diferentes (Sánchez Mendiola, 2018). Orozco-Jutoran (2006) piensa que no es suficiente realizar solamente un examen al final del año y que ese examen difícilmente sea fiable y mostrará el conocimiento del alumno tal y como de verdad es. Considera que el examen es un trabajo que el alumno resuelve bajo presión, y que siempre es diferente a las otras circunstancias (Orozco-Jutoran, 2006).

El profesor, según Figueras Casanovas y Puig Soler (2013), debe planificar atentamente el uso de pruebas o exámenes durante el proceso de aprendizaje de manera que estas contribuyan a optimizar docencia, aprendizaje y evaluación y ayuden al alumno a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. También, se tiene que prestar atención a que el uso de la prueba y sus resultados no promuevan las comparaciones o la competitividad entre los alumnos y la clase, ni producen atención o estrés. Saber preparar a los alumnos para pruebas o exámenes finales es un arte que debe conjugar a la perfección el trabajo en los objetivos de docencia con la familiarización necesaria con la tipología de tareas que se presentan en las pruebas o exámenes

(Figueras Casanovas y Puig Soler 2013:52). Las instituciones, consideran Figueras y Puig Soler (2003), deben confiar en las capacidades de los profesores y en sus juicios sobre las competencias de sus alumnos, y deben estructurar planes de evaluación que eviten el exceso de exámenes y pruebas externas y tengan en consideración indicadores que surgen del día a día en el aula.

La evaluación formativa, mencionada en el apartado anterior, y la evaluación sumativa pueden utilizar los mismos instrumentos, puesto que ambas se aplican en el aula, pero el uso de los resultados que se obtienen es distinto. Si el propósito principal de la actuación es identificar cuáles son los próximos pasos en el aprendizaje, se tratará de una evaluación formativa, es decir la evaluación para la mejora del aprendizaje. Por otro lado, si el propósito es identificar lo que se ha aprendido hasta la fecha para poder decidir si la planificación docente debe cambiarse o bien tener información sobre el aprendizaje de los alumnos con fines externos, estaremos hablando de la evaluación sumativa o del aprendizaje. La evaluación formativa pone el acento en la retroalimentación sobre el aprendizaje y sobre el progreso de los alumnos y la sumativa genera resultados y se concentra en la información sobre el producto obtenido o los aprendizajes realizados. Una forma clara, según Figueras Casanovas y Puig Soler (2013), para distinguir estos dos tipos de evaluación es tener en cuenta que la evaluación formativa es para el aprendizaje, y la sumativa como evaluación del aprendizaje.

2.2. Evaluación alternativa

No existe la evaluación que no quedara libre de las desventajas, considera Antón (2013), y añade que los expertos proponen una mezcla de medidas complementarias de dominio lingüístico, incluyendo pruebas estandarizadas y otros tipos de evaluación. No cabe duda que la evaluación educativa se aplica de forma tradicional en la mayoría de los casos a través de los exámenes y pruebas escritas con el fin de conseguir un número, también en las clases se introducen formas alternativas como por ejemplo los portafolios, proyectos, juegos lúdicos. La evaluación alternativa, según Valverde (2017), ha mejorado el enfoque tradicionalista de la misma y se ha convertido en auténtica lo que quiere decir que los estudiantes tienen que realizar actividades que pertenecen a la vida real. Hernández Guevara (2000) habla sobre esta «última» evaluación y dice

que supone nuevos procedimientos de evaluación y prácticas de autoevaluación, evaluación por pares y coevaluación, tipos que considera muy importantes cuando se trata de los alumnos y su progreso. Para esta evaluación lo fundamental es la observación directa del empeño de los alumnos y sus habilidades (Valverde, 2017).

Esta evaluación, según Kohonen (2000), utiliza distintas maneras de valoración que reflejan el aprendizaje, el logro, la motivación y las actitudes de los alumnos en actividades de aula. La evaluación auténtica, destaca Kohonen (2000), incluye buenas prácticas de aula y después las refleja. Se orienta hacia una nueva cultura de la evaluación que está en el pleno servicio del aprendizaje (Kohonen, 2000). Según Kohonen (2000), es continua y subraya las cualidades y las iniciativas del alumno, fomenta la colaboración entre alumnos y despierta en ellos una motivación intrínseca en el aprendizaje que luego se convierte en un aprendizaje responsable y controlado por parte del alumno. Antón (2013) explica que a menudo implica tareas complejas y que responde a las preguntas importantes de la vida real. Valverde (2017) también menciona que estas innovaciones causan reacciones negativas en los docentes que se resisten a salir de la zona que les conviene. La supervivencia de concepciones tradicionales respecto al significado y sentido de la evaluación en los estudiantes o en los profesores o en ambos, hace que aun ante situaciones de innovación, no se manifiestan cambios significativos en la formación de los alumnos (Hernández Guevara, 2000). Entre los tipos de evaluación alternativa, Antón (2013: 53) destaca: tareas y proyectos, presentaciones y grupales, técnicas de evaluación en el aula, portfolios, diarios, anotaciones de aprendizaje, autoevaluación, evaluación de compañeros y evaluación dinámica. Nosotros destacaremos la autoevaluación y coevaluación porque las consideramos importantes en el momento de saber, por parte de los alumnos, qué y cuándo corregir algo. De esta manera, los alumnos se familiarizan con la corrección de los errores, y se convierten en las personas que ahora evalúan a otros, o a sí mismo. De esta manera se puede disminuir el estrés, la ansiedad y el miedo que el alumno tiene en el momento cuando el profesor lo corrige dado que conociendo los criterios con el que el profesor evalúa, puede prepararse mejor para cualquier actividad.

2.2.1. Autoevaluación y coevaluación

En la enseñanza tradicional, según Antón (2013), el profesor es el único quien evalúa el labor de los alumnos. La alternativa que aparece en el proceso educativo es la transferencia de responsabilidad al alumno para evaluar a sí mismo, o a sus compañeros (Antón, 2013). Los asuntos relacionados con el grupo, tal y como dice Aoki (2000), están en el centro de la dimensión afectiva. La autoevaluación y la coevaluación, tal y como dice Fernández (2017), no son cualquier actividad en la clase, sino que son muy importantes porque se centran en los procesos, en el alumno como el protagonista de toda la acción didáctica y como individuo con su forma de aprender. El alumno de esta manera se prepara para ser el objeto principal de su propio aprendizaje. No deben sustituir la evaluación del profesor quien siempre será el líder del grupo, pero son un buen complemento que puede formar un entorno agradable (Antón, 2013). Las actitudes positivas o negativas, según Fernández (2017), se apoyan en las creencias, en las experiencias concretas y en la costumbre y, de acuerdo con ello condicionan la apertura o no a los cambios. Fernández (2017: 20) señala que dos actitudes claves posibilitan la auto y coevaluación: «la capacidad de asumir la responsabilidad» en el propio aprendizaje y «la confianza» en que esto se puede lograr. Antón (2013) también señala que la autoevaluación es una manera eficaz para concientizar al alumno sobre su progreso y potenciar la autonomía y responsabilidad en el proceso individual de aprendizaje. Asumir la responsabilidad significa que el alumno no espera y no deja al profesor que haga todo por él, el alumno debería interesarse y motivarse en el proceso de aprendizaje, observarlo y dar sus propias ideas y sugerencias (Fernández, 2017). Todo esto influirá mucho en los sucesos del alumno, y por lo tanto en el proceso de evaluación.

La confianza tanto en los alumnos como en los profesores es imprescindible porque de esa manera la autoevaluación será más fructífera. Los alumnos tienen que conocer las reglas, es decir los criterios de la evaluación, los objetivos, las estrategias – de esa manera el profesor tendrá más confianza y la evaluación será más transparente y los alumnos comprobarán las ventajas que eso lleva para su aprendizaje (Fernández, 2017). Los alumnos después de ver y corregir sus propios errores, tomarán conciencia de ellos y buscarán el medio para repararlos (Fernández, 2017). La autoevaluación y coevaluación sirven también para que los alumnos conozcan cómo evalúa su

profesor lo que es muy importante porque en el momento de evaluación no se encontrarán ante las sorpresas sino sabrán precisamente qué es lo que pide el profesor porque ellos mismos estaban en su lugar en el momento cuando se autoevaluaban o evaluaban a sus compañeros (Fernández, 2017).

2.3. El tratamiento del error

El error, como explican Perea y Lajo (2013), está siempre a nuestro alrededor en la clase y no sirve para mostrar que el alumno es incapaz de hacer algo sino que sirve para mejorar y fomentar el aprendizaje del alumno. El alumno en el error tiene que ver el aliado que le ayuda para observar y comprender los puntos débiles que existen en su proceso de aprendizaje para que luego pueda mejorarlos. El tratamiento del error, según Balcarcel (2006), se refiere a cualquier intervención del profesor en la que intenta informar al alumno del error que ha cometido. Puesto que en nuestro trabajo vamos a basarnos en cómo los factores afectivos influyen en la evaluación, consideramos muy importante mencionar y profundizar el tema del error y la retroalimentación. En los años 60 la mayoría de los métodos que existían consideraban al error como algo inapropiado en el proceso de aprendizaje y con ciertos métodos se quería evitar para que aparezcan e incluso se castigaba al alumno para no cometer el error (Collantes Cortina, 2012). Collantes Cortina (2012) considera que es muy importante que los profesores hoy en día aclaran que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje de una lengua y que cometer errores no es nada extraño. Los profesores tienen que lograr que los alumnos del error vean algo positivo que les servirá para aprender y no para renunciar de algo (Collantes Cortina, 2012).

La retroalimentación, en inglés *feedback*, describe cualquier reacción del profesor a una intervención del alumno, oral o escrita, informal o formal, inmediata o diferida (Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 46). Algunos lingüistas piensan que la retroalimentación con la que corregimos a los alumnos puede tener consecuencias negativas en la fluidez comunicativa (Sánchez Calderón, 2014). La retroalimentación correctiva, explica Sánchez Calderón (2014), es una práctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno recibe la información sobre la actividad que ha realizado por parte del docente o sus compañeros. La corrección de los alumnos, tal y como dice Balcarcel (2006), puede ser explícita (cuando dice: Tenías que decir «ella estudia» en vez de «estudio español») o implícita (cuando repite la oración pero de modo

correcto: Sí, ella estudia español), pero también puede o no incluir la información metalingüística (cuando el profesor dice: ¿Estás seguro de la segunda oración?). Collantes Cortina (2012) piensa que los alumnos deberían autocorregirse con la ayuda del profesor porque de esa manera se concientizan sobre sus propios errores. Sánchez Calderón (2014) destaca que la corrección indirecta de los alumnos promueve la independencia lingüística, favoreciendo de ese modo la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas puesto que el profesor está dando las pistas sobre los errores que el alumno tiene que descubrir solo.

Mencionaremos la expresión oral que, tal y como dice Collantes Cortina (2012), es la destreza más difícil, no solo para los profesores que tienen que corregir a los alumnos, sino también para los alumnos, porque esta destreza es la que más miedo y otros sentimientos, en mayoría de los casos sentimientos negativos, provoca. Si el profesor, consideran (Figueras Casanovas y Puig Soler 2013:52), guía al estudiante en este proceso de aprendizaje y le proporciona la retroalimentación adecuada, estará realizando una evaluación para la mejora del aprendizaje. Durante la expresión oral, los profesores tienen que prestar mucha atención a la corrección y evitar a interrumpir los alumnos diciéndoles los errores, porque los alumnos se podrían molestar y los sentimientos que se podrían despertar en ellos, podrían influir mucho en el proceso del aprendizaje.

3. EMOCIONES QUE TIENEN INFLUENCIA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

La necesidad de dar a las emociones un lugar merecido en el proceso del aprendizaje, tal y como dice Aoki (2000), es cada vez más clara. El término afectividad, según Arnold y Douglas Brown (2000), tiene que ver con aspectos de nuestro ser emocional. Cuando decimos afectividad, entonces pensamos en sentido amplio como los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta (Arnold y Douglas Brown, 2000). La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva, esto Arnold y Douglas Brown (2000) lo consideran importante puesto que cuando se utilizan juntas, se pueden construir bases más fuertes. Prestar atención a los factores afectivos, señala Alcón Badenas (2018), lleva a muchos beneficios porque no solo son positivos en la trayectoria académica del aprendiente, sino también en su vida personal y futura, lo que quiere decir que ayudan a desarrollar habilidades emocionales que ayuden al intelecto. La profunda comprensión del rol que la afectividad desempeña en el aprendizaje de idiomas resulta importante porque prestar la atención a los aspectos afectivos puede ayudarnos a lograr ser más eficaces en el aprendizaje de idiomas, explica Mena Benet (2013).

Cuando tratamos los factores individuales de los alumnos de idiomas, nos tenemos que preocupar tanto de la forma de resolver problemas provocados por los sentimientos negativos como de crear y utilizar emociones más facilitadoras y positivas (Mena Benet, 2013: 7). Tenemos que tener en cuenta que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, según Mena Benet (2013), no es solo transmitir la información sobre los materiales académicos y desarrollar capacidades lingüísticas e intelectuales del alumno. También, considera Mena Benet (2013), tenemos que aprovechar y potenciar las capacidades personales del individuo. Lo que resulta importante en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua es que la competencia comunicativa es el objetivo que se quiere conseguir (Alcón Badenes, 2017). Para el alumno, considera Alcón Badenes (2017), esta competencia le resulta la más difícil dado que le expone en la clase y en el alumno se presentan varios sentimientos, el alumno puede sentir el miedo a equivocarse. Presencia de emociones negativas como el miedo, la ansiedad o la depresión, puede resultar peligroso para el proceso del aprendizaje. En nuestro trabajo vamos a investigar como los

factores afectivos, precisamente el miedo y la ansiedad, la motivación, la autoestima y las actitudes y creencias influyen en la evaluación del alumno.

3.1. Actitudes y creencias

Actitud, según Ayerbe y Espí (1996), define la relación entre el sujeto y un objeto que puede ser físico o social. En el campo de la enseñanza de ELE las actitudes de los aprendientes pueden ser sobre la lengua, la comunidad de hablantes de la lengua, el valor de aprender la lengua etc. (Arnold Morgan, 2009: 5). Las actitudes se componen de tres componentes: «el cognoscitivo» que es la opinión y la percepción hacia un objeto, «el afectivo» que son los sentimientos hacia un objeto, y «el conductal» que es la reacción del sujeto ante un objeto de una manera determina. Actitudes hacia diversos aspectos de la lengua meta influyen en el éxito de su aprendizaje y los profesores deberían tenerlo en cuenta en el momento de elegir las actividades, en la dinámica del aula y una serie de otros aspectos relacionado con los actitudes de los alumnos hacia la clase y que pueden prestarse más a la modificación (Arnold Morgan, 2009). Los alumnos de una lengua, explica Belén Carmona Cantos (2011), tienen muchas creencias y opiniones sobre cómo su aprendizaje debería llevarse a cabo, y si sus predicciones no coinciden con sus creencias, eso afecta mucho el aprendizaje. La experiencia previa que los alumnos tenían juega un papel fundamental a la hora de dar forma a la actitud hacia el aprendizaje. Cada profesor tiene el distinto método para enseñar, o para hacer un examen oral, pero si no coinciden sus métodos con los que los alumnos ya conocen, eso podría ser un problema en todo el proceso.

Las creencias condicionan nuestro comportamiento (Arnold Morgan, 2009). Si el alumno tiene creencia de que no puede aprender algo, no puede aprenderlo hasta el momento en el que no cambia su creencia, considera Arnold Morgan (2009). Las actitudes, según Alcón Badenes (2017), son importantes en las investigaciones de la lengua ya que son antecedentes de la conducta y provocan en el alumno la forma de comportarse en su aprendizaje. Según Arnold (2000), las actitudes del alumno se relacionan con muchos factores del proceso del aprendizaje, como el docente, las tareas, el clima y la dinámica del aula. Además de eso, el alumno debería creer en sí mismo, y que es capaz de realizar las tareas en el aula. Como todos los factores afectivos que hemos mencionado arriba, este factor también no depende solamente del alumno, también depende del profesor. Alcón Badenas (2017) da por conocer que existen estudios que

han observado que los estudiantes que siempre tenían una respuesta positiva, han obtenido mejores resultados que otros que han tenido igual capacidad intelectual. Precisamente las expectativas del docente pueden provocar aspectos positivos o negativos en el alumno. Young (1991, en Arnold y Morgan, 2009) explica que muchos docentes de idiomas siguen creyendo que tienen que corregir todos los errores que los alumnos cometen, pero entonces que sean conscientes que ese comportamiento puede provocar la ansiedad en los alumnos.

Las actitudes y creencias de cierta manera están relacionadas con todos los factores afectivos que hemos mencionado. Si el alumno cree en el profesor, y tiene una actitud positiva hacia su evaluación y corrección de los errores, no sentirá tanto miedo en el momento de la evaluación. Por otro lado, si el alumno ya sabe que el profesor todo el tiempo corrige a los alumnos, él va a desarrollar una actitud negativa hacia él, y en el momento cuando tendrá que responder algo sentirá miedo del error. Por consiguiente, si el alumno sabe que al final del curso se evaluará su esfuerzo durante todo el año, actitud será positiva y su motivación va a ir aumentándose, por otro lado si el alumno ya sabe que el profesor exige la participación pero al final del curso solamente evalúa el examen final, su actitud durante todo el proceso va a ser negativo y no va a tener el interés para participar en el proceso porque sabe que lo que es importante es el examen final. Las actitudes y creencias también juegan un papel fundamental en cuanto a la autoestima dado que si uno cree en sí mismo, su autoestima es alta. No tiene que creer solamente en sí mismo, sino también al profesor, a sus métodos que le ayudaran a sentirse más seguro y tener más confianza en lo que hace.

3.2. La motivación

La motivación es, según Arnold y Douglas Brown (2000), un conjunto de factores que maneja la conducta del alumno y le da una dirección. La motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua (Arnold y Douglas Brown, 2000). Ayerbe y Espí (1996: 66) distinguen dos aspectos de la motivación: «la intensidad motivacional» que es el fuerte deseo para aprender la lengua y «la orientación motivacional» que es la razón por la que se aprende la lengua. En el aprendizaje, no solo de la segunda lengua, la motivación es el factor fundamental (Alcón Badenes, 2017). Un estudiante motivado, considera Alcón Badenes (2017), tiene una actitud completamente positiva y es consciente que puede cometer el error, pero

también piensa sobre el éxito que puede lograr. Se hace una distinción entre dos tipos de la motivación: motivación extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca viene del deseo de conseguir una compensación o de evitar el castigo: el eje está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma (Arnold y Douglas Brown, 2000). Por otro lado, la motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa. Arnold y Douglas Brown (2000) explican que en la enseñanza dirigida por el profesor, en las notas, las pruebas y la competitividad, la mayoría de los centros escolares fomentan solamente la motivación extrínseca. Como consecuencia de esto, a los alumnos se los obliga a esforzarse para poder complacer a los profesores o a las autoridades más que desarrollar el amor por el conocimiento en las mentes independientes (Arnold y Douglas Brown, 2000). Alcón Badenes (2017) considera que esta motivación intrínseca a partir de la infancia va a reduciéndose con el tiempo por las presiones sociales y la adquisición de responsabilidades.

La gran influencia en la motivación de los alumnos para el aprendizaje presentan los docentes (Mejía Carbonel, 2006). Uno de los factores que juega un papel importante en la motivación es, según Mejía Carbonel (2006), la evaluación que se refiere en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Las notas de exámenes u otras calificaciones despierten en los alumnos distintas reacciones que luego pueden llevarlos a perder el interés para la materia, o de lo contrario, puede empujarlos para seguir adelante con mayor fuerza (Mejía Carbonel, 2006). Todo esto depende del modo en el que el docente maneje la información sobre los resultados de la evaluación y de cómo lo presenta a los alumnos (Mejía Carbonel, 2006). Las reacciones evaluativas del docente influyen mucho en la motivación del alumno puesto que puede disminuir o aumentar la opinión se sus propias capacidades (Mejía Carbonel, 2006). Mejía Carbonel (2006: 9) menciona también «evaluaciones de criterio» y «con referencias a norma». La primera, el criterio para la nota, se basa en el avance del alumno y se consiguen de acuerdo al logro en conocimientos específicos (Mejía Carbonel, 2006). Por otro lado, la evaluación «con referencias a norma» califica a los alumnos comparándolos con los demás. Para motivación, esto es crucial dado que comparando a los alumnos todo el tiempo con los otros de la clase, el profesor hace que su motivación disminuya o aumenta, todo depende de la personalidad del alumno. Comentando los logros del alumno y comparándolos con las notas anteriores del mismo alumno hace que alumno sienta algo que lo empuja para seguir así adelante. Siempre y cuando, según Mejía Carbonel (2006), los

alumnos obtienen la información adecuada y suficientemente amplia sobre su trabajo que han realizado, su motivación se aumentará. Todo esto ayudará a los alumnos que estén más involucrados en el proceso de aprendizaje.

La motivación, tanto en el proceso de aprendizaje como en los otros aspectos de la vida, juega un papel muy importante. La motivación se refleja en la evaluación puesto que los resultados obtenidos pueden hacer que la motivación aumente o disminuya. El alumno que está motivado quiere estar involucrado en el proceso de aprendizaje y de esa manera presta más atención a las exigencias del profesor y su manera de evaluar. No solo la motivación influye en la evaluación, sino también la evaluación influye en la motivación dado que un resultado obtenido puede hacer que el alumno pierda la motivación, o simplemente la aumenta. Si el alumno se esfuerza durante el curso, y al final obtiene un resultado que no es como él lo esperaba, puede perder la motivación. Con la evaluación formativa el alumno puede estar más motivado en la clase para responder a las preguntas y participar, y su motivación quedará misma si el profesor al final del curso, en el momento de calificarlo toma en cuenta su participación. Por otro lado, muchos profesores a pesar de exigir la participación constante en la clase, al final dan un examen y la nota del examen es lo principal que se toma en cuenta al dar una calificación final. Hemos mencionado varias veces que el papel que juega el profesor es muy importante, no solo en la motivación, sino también en otros factores afectivos que influyen en la evaluación.

3.3. La autoestima

La autoestima, consideran Arnold y Douglas Brown (2000), está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia competencia. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito (Arnold y Douglas Brown, 2000). La confirmación del profesor es muy importante dado que tiene que hacer que sus alumnos se sientan como personas valiosas (Alcón Badenas, 2017). La atención a la autoestima no solo hacen que el alumno se sienta mejor y más dispuesto hacia el aprendizaje sino también puede resultar en mejor provecho académico (Arnold Morgan, 2009). Si la autoestima es baja, según Arnold Morgan (2009), va a pensar que no puede, y por tanto, no va a hacer el esfuerzo necesario para aprender una nueva lengua. Ya hemos mencionado el miedo y la ansiedad, y como señala Arnold Morgan (2009), para reducirla, es importante aumentar la autoestima y la

confianza en los alumnos sobre sí mismos. Explica que la ansiedad y la autoestima son «dos caras de una moneda afectiva», una impide el aprendizaje y la otra lo mantiene (Arnold Morgan, 2009:21). En el momento que el alumno tiene una autoestima baja va a pensar negativo sobre sus posibilidades a la hora de aprender una nueva lengua, y de ese modo sus capacidades cognitivas se dedicarán a preocuparse sobre su negatividad. La opinión negativa sobre sí mismo no le deja concentrarse en el aula en las tareas didácticas que tiene que realizar para poder aprender porque gran parte de su energía cognitiva se perderá en preocuparse excesivamente por su falta de capacidad o de valor (Arnold Morgan, 2009).

En el momento de evaluar a los alumnos, según Mena Banet (2013), los profesores tienen que prestar la atención a las creencias y percepciones que los alumnos tengan acerca de su valía personal. La corrección no debería entenderse como un castigo sino como una herramienta necesaria y positiva para favorecer el proceso de aprendizaje (Mena Benet, 2013). Mena Benet (2013) considera que para evitar la frustración del alumno y prevenir que desarrolle una autoestima baja, el profesor no debe nunca ponerlo en evidencia delante de sus compañeros o de otras personas. De esa manera, el alumno se siente ridículo y existe gran posibilidad de que la siguiente vez en el momento cuando el profesor tendrá que evaluarlo, se va poner a pensar que todas las respuestas que quiere decir no son correctas. Si una persona, explica Mena Benet (2013), piensa que no tiene la capacidad de expresar algo en la lengua meta de misma manera que lo hace en su lengua materna, posiblemente aparecerá un sentimiento negativo grave que, con una baja autoestima, aumentará su desmotivación, y sus actitudes y sus creencias van a convertirse en las negativas hacia el proceso de aprendizaje y hacia todo lo que tiene que ver con el aprendizaje, y esto supone, la cultura, la gente, el profesor de lengua extranjera, la clase etc.

La autoestima influye mucho en el aprendizaje de la segunda lengua. Claro que en el momento en el que el alumno habla lengua extranjera en él se despiertan emociones negativas. La autoestima es muy importante porque si el alumno cree que está haciéndolo bien, otros sentimientos negativos no van a impedirle en su propósito. Claro que los factores que también influyen en la autoestima, cuando hablamos sobre la evaluación, es la preparación para la clase o para un examen que se tiene que realizar. Si el alumno no tiene ni idea sobre qué está hablando su autoestima será baja y también sentirá miedo y ansiedad y otras emociones negativas frente a

la tarea que tiene que realizar. Por otro lado, los compañeros y los docentes también pueden influir en su autoestima. Si el profesor está corrigiendo todo el tiempo al alumno, el alumno pensará que no lo puede y que no es suficiente bueno en lo que hace. Los alumnos cuya personalidad es de baja autoestima, pueden estar más preparados, pero solamente una mímica del profesor o de sus compañeros, que no tiene ni estar dirigida a él, puede llevarle al fracaso.

3.4. El miedo y la ansiedad

Estas desagradables emociones, como las llaman Arcos, Paz, Benavides y Patriño (2013), son conocidas a todos dentro del contexto escolar puesto que muchas veces impidieron realizar capacidades de aprendizaje y la creatividad del alumno. El miedo, como lo explica Martín Alonso en su Enciclopedia del idioma (1982, en Alegría de Colina, 2007:100), es un sentimiento de angustia ante la proximidad de algún daño real o imaginario. Cuando uno se encuentra ante una situación de miedo, considera Alegría de Colina (2007), el cuerpo sufre muchos cambios e impide a la persona funcionar normalmente. Freud (1920, en Arcos, Paz, Benavides y Patriño, 2013:71) define el miedo como el sentimiento que se inspira en un objeto específico que lo produce y cuyos efectos negativos son conocidos por parte del sujeto. No siempre tiene que significar que el miedo es algo negativo, porque, según Verónica Ocvirk (2007, en Alegría de Colina, 2007:102), mantiene a los alumnos mentalmente activos y alertas y mejor preparados para responder. El problema es cuando ese miedo ya no se puede controlar y se convierte en el obstáculo en el proceso de aprendizaje (Alegría de Colina, 2007). El miedo, según Alegría de Colina (2007), puede dominarse, pero siempre y cuando se descubren razones que lo provocan. El profesor allí juega un papel muy importante, debe tener en cuenta, considera Alcón Badenes (2018), a la hora de elaborar una formación de enseñanza-aprendizaje que sea eficaz. Es importante que los docentes reflexionen sobre los motivos que conllevan a los alumnos a sentir el miedo.

Por otro lado, la ansiedad, consideran Arnold y Douglas Brown (2000), es probablemente el sentimiento que presenta el mayor obstáculo en el proceso de aprendizaje, y más cuando hablamos sobre el aprendizaje de la segunda lengua. Está relacionada a los sentimientos negativos tales como la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión (Arnold y Douglas Brown, 2000). Según Arnold Morgan (2009), es obvio que los alumnos que aprenden una lengua extranjera a

menudo sienten ansiedad y que ese sentimiento los limita en sus capacidades, es decir en lo que pueden lograr en el aula. En las clases de la lengua extranjera que tienen un enfoque comunicativo los alumnos pueden encontrarse en las situaciones difíciles dado que a veces quieren expresarse pero no tienen suficiente dominio sobre la lengua para poder hacerlo, entonces pueden encontrarse en un estado de ansiedad (Alcón Badenes, 2017). Por eso, considera Alcón Badenes (2017), es muy importante que el profesor crea actividades en las que podrá al menos reducir dicha ansiedad.

No está siempre claro en qué manera se provoca la ansiedad ante la lengua extranjera. Algunos consideran, explican Arnold y Douglas Brown (2000), que después de dar una respuesta equivocada quedarán burlados ante la clase. La intención de expresar algo oralmente delante de los demás con el conocimiento lingüístico inestable supone una gran cantidad de inseguridad (Arnold y Douglas Brown, 2000). Cuando la ansiedad está presente en el aula, los alumnos sienten el miedo y el nerviosismo, sentimientos íntimamente relacionados con el lado cognitivo de la ansiedad (Arnold y Douglas Brown, 2000). Está claro que la ansiedad y el miedo representan un enemigo del aprendizaje y se tiene que buscar la manera para minimizarla en el aula. Oxford (2000) menciona la ansiedad que los alumnos tienen en el momento en el que tienen que realizar los exámenes diciendo que puede formar parte de la ansiedad social, es decir el miedo a hablar enfrente de la gente, sobre todo en las situaciones donde los alumnos tienen que comunicarse en la lengua meta. Por otro lado, no significa que esta ansiedad solamente ocurre en las situaciones donde el alumno tiene que hablar en la lengua extranjera, aparece también en las situaciones no comunicativas (Oxford, 2000).

El docente debe ser consciente, según Alcón Badenes (2017), que tiene un papel fundamental en el desarrollo afectivo del alumno, el material didáctico que usa y sus técnicas de implementación son un factor muy importante en cuanto a la ansiedad del alumno. En los últimos años, la existencia de la ansiedad lingüística en el contexto educativo se ha manifestado en tres situaciones en el aula: «aprensión comunicativa, el miedo a la evaluación negativa y la ansiedad de examen» (Alcón Badenes, 2018: 12). Mena Banet (2013) considera que la ansiedad limita seriamente los objetivos del aprendizaje y cualquier logro que el alumno pueda conseguir en el aula, ya que influye directamente en su provecho académico y define el éxito o el posible fracaso

en el proceso de aprendizaje. Dice que está aprobado que la ansiedad tiene una gran influencia en el funcionamiento de la memoria, ya que actúa y limita el propio proceso de aprendizaje al reducir las capacidades del alumno (Mena Banet, 2013). Muchos alumnos que tienen la ansiedad en el momento de realizar alguna tarea temen que sea un fracaso, y de esa manera renuncian y obtienen resultados que no equivalen a lo que saben y lo que pueden. Sienten miedo que van a decepcionar a sus padres y que no poseen suficiente conocimiento para la tarea que tienen que realizar.

Miedo a la evaluación negativa, según Scotti, Sansalone y Borda (2011), es el temor que sienten los alumnos ante posibles evaluaciones no preferidos con el respecto de sí mismo y de su desempeño, en los ojos de otros. El miedo que sienten los alumnos en el momento cuando tienen que ser evaluados, considera Sánchez Cabra (2019), para algunos profesores resulta incomprensible. En su artículo donde escribe sobre la experiencia que ha tenido en la clase en cuanto al miedo que sentían sus estudiantes, España Ruiz (2018) dice que los alumnos que tenían miedo hablar en la clase en voz alta, preferían sacar la mitad de la nota que hablar un poco más alto. Cuando tenían que hablar en voz alta, miraban en el suelo o el techo y querían esconderse de los demás. Considera España Ruiz (2018), que se debería aclarar a los alumnos que hablar en público, además de expresar sus ideas, sentimientos, deseos y emociones, es la forma de comunicar sus mensajes con eficiencia y un acto que abre muchas puertas en el mundo escolar, laboral, personal y profesional. Alegría de la Colina (2005) en su artículo también habla sobre sus propios miedos en la universidad, y su fracaso porque tenía miedo de un profesor. El miedo de profesor es lo que analiza Alegría de la Colina (2005) en su artículo, y dice que este tipo de relación alumno-profesor, la autoridad que el profesor tiene en el aula, esa poder que a veces abusa para lograr ciertos propósitos, provoca en los alumnos desprecio.

«El miedo de la evaluación» que menciona Alcón Badenes (2018:12), aparece en los periodos de exámenes o situaciones comunicativas en el aula, el miedo que sienten cuando el profesor o los compañeros de la clase tienen que evaluarlos. La mayoría de alumnos que sufren este tipo de ansiedad suelen dejar sus estudios dado que no pueden desarrollar la competencia comunicativa (Alcón Badenes, 2018). También menciona «la ansiedad ante los exámenes» que se refiere al miedo que los alumnos tienen en el momento de realizar un examen y no aprobar el mismo.

Cuando se habla sobre las actividades y las practicas del aula relacionados con la ansiedad, Koch y Terrell (1991, en Arnold, 2000) mencionan las narraciones orales y las presentaciones orales enfrente de la clase como las actividades que provocan ansiedad en los alumnos. A pesar de esto, las actividades de la producción oral no eran las únicas que provocan la ansiedad en el alumno. Para algunos alumnos incluso las actividades donde tienen que escribir, escuchar y leer también provoca la ansiedad, todo depende del individuo (Koch Terrell, 1991, en Arnold, 2000).

Está claro que la ansiedad dificulta el proceso de aprendizaje sobre todo en los momentos de evaluación que aún aumenta este sentimiento desagradable. El miedo y la ansiedad influyen mucho en la evaluación dado que por culpa de estos sentimientos los alumnos se encuentran ante un obstáculo que impide su progreso. Hemos mencionado varios ejemplos donde los alumnos no podían obtener un resultado merecido por culpa de estas emociones negativas. Estas emociones pueden tener diferentes motivos, algunos alumnos tienen miedo al profesor, a quedar ridículos enfrente de sus compañeros, a obtener una nota no conforme, o a decepcionar a sus padres. El motivo por el que en el alumno existen miedo y ansiedad se tiene que detectar y resolver a no ser que el alumno al final renuncia a su progreso y se deja llevar por estas emociones negativas. El profesor debería prestar atención y analizar si el aprendizaje continuo de un alumno equivale con las notas que obtiene. Algunos alumnos pueden sentir la ansiedad solamente en el momento de escribir un examen o hacer el examen oral porque, para ellos, presenta algo más importante que las clases en si (cuando no se evalúa con número). Los profesores, por este motivo, deberían claramente explicar a los alumnos que la evaluación existe durante todo el proceso del aprendizaje, y que el momento cuando tienen que escribir algo, o responder algo para obtener la nota es solo un día normal como cualquier otro.

4. INVESTIGACIÓN SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES AFECTIVOS EN LA EVALUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA

Este capítulo está dedicado a la investigación que hicimos con el propósito de descubrir cómo, en qué manera y cuánto los factores afectivos influyen en el proceso de la evaluación entre los alumnos de la secundaria. La emoción está relacionada no solo con la nota que uno obtiene, sino también con la manera en la que el profesor evalúa, con las expectativas que tiene el profesor y el alumno, con el ambiente en la clase etc. Nuestra investigación descubrirá primero cuál de los factores afectivos mencionados en los capítulos anteriores influye más en los alumnos, por qué y al final veremos si existe la diferencia entre los alumnos del 1° y 3° grado de la secundaria en cuanto los factores afectivos y su opinión acerca de ellos.

4.1. Los objetivos

Tomando en cuenta la parte teórica que hemos presentado en nuestro trabajo en los capítulos anteriores hemos realizado la investigación donde hemos tratado de analizar en qué medida las emociones influyen en la evaluación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de nuestra investigación es descubrir el rol de los factores afectivos en el proceso de la evaluación. Cuando decimos la evaluación, entonces nos referimos tanto en la evaluación formativa y sumativa como en la autoevaluación y coevaluación. Aunque estos tipos no son los únicos tipos de la evaluación, nosotros hemos decidido destacarlos dado que pensamos que están en estrecha relación con las emociones de los alumnos.

La evaluación formativa ha sido relacionada con las preguntas que tienen que ver con las actividades en la clase donde se supone que los alumnos tienen que participar. Por otro lado, las preguntas que tienen que ver con la evaluación sumativa, han sido acerca de los exámenes que los alumnos tienen que realizar durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera también queríamos ver cuál de estos dos tipos conviene más a nuestros alumnos de secundaria. Hemos tratado de descubrir en qué medida el comportamiento del docente influye en las emociones del alumno y su logro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El error, como una

parte esencial de la evaluación, en los alumnos despierta distintas emociones, y nosotros hemos tratado de descubrir cómo se sientan los alumnos en el momento de ser evaluados y corregidos. El comportamiento de otros alumnos en la clase de español también influye en las emociones, vemos en qué medida, y si es la influencia positiva o negativa. También nos interesa cuál de las emociones mencionadas previamente en el trabajo (miedo y ansiedad, motivación, autoestima, actitudes y creencias) influye más en el proceso de aprendizaje de español y al final vamos a dar nuestra conclusión por qué.

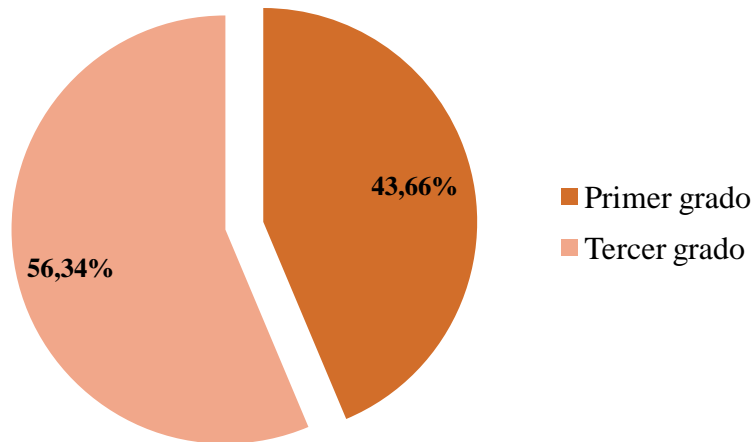
4.2. Los encuestados

El cuestionario hemos enviado a dos escuelas secundarias en Zagreb: *X. Gimnazija "Ivan Supek"* y *Klasična gimnazija*. Hemos incluido los alumnos del primer y del tercer grado dado que pensamos que el contraste que vamos a obtener sería interesante para el análisis de nuestra investigación. Tomando en cuenta que en el primer grado el alumno no conoce tanto al profesor y sus criterios como en el tercer grado, en el momento de ser evaluado puede sentir distintas emociones que influyen en su progreso.

En nuestra investigación han participado 73 alumnos que aprenden español como segunda lengua en las escuelas secundarias. Primeras dos preguntas se refieren al grado de los alumnos/año en el que están y cuánto tiempo aprenden español. Después de estas dos preguntas, los alumnos tienen que responder a las 29 preguntas usando la escala de Likert, y en las últimas preguntas los alumnos tienen que responder con sus propias palabras.

Solamente dos alumnos no respondieron a la pregunta *¿En qué grado estás?*, 40 alumnos (56.34%) están en el tercer y 31 (43.66%) en el segundo grado/año de la secundaria. En el *Grafico 1* podemos ver los datos obtenidos.

Gráfico1. Los participantes



Después de ver el número de los alumnos encuestados, veremos cuánto tiempo aprenden español como segunda lengua. Los alumnos también tenían que responder a la pregunta *¿Cuántos años aprendes español?* La mayoría de las respuestas coincide con el grado que han puesto en la primera pregunta, pero aparecen también y otras respuestas que mostramos en la *Tabla 1*.

Tabla 1.

| ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? | | |
|---|------------|------------|
| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
| 1 año | 29 | 40.8% |
| 2 años | 2 | 2.8% |
| 3 años | 37 | 52.1% |
| 5 años | 1 | 1.4% |
| 6 años | 1 | 1.4% |

| | | |
|--------------|----|------|
| 7 años | 1 | 1.4% |
| Total | 71 | 100% |

Como podemos ver desde las tablas anteriores la mayoría de los alumnos aprende español o 1 (40.8%) o 3 años (52.1%) lo que coincide con el grado en el que están. En promedio nuestros alumnos aprenden español 2.28 años (DE = 1.26). Los alumnos del primer año tienen el promedio de 1.2 años (DE = 0.9), por otro lado para los alumnos del tercer grado el promedio es 3.1 año (DE = 0.7).

Podemos concluir que la mayoría de nuestros encuestados se ha encontrado por primera vez con el español en la escuela secundaria y que antes no lo ha aprendido.

4.3. Instrumentos

Para realizar nuestra investigación, usamos el cuestionario hecho por nosotros que consta de dos partes. Algunas preguntas hemos tomado del cuestionario FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), las preguntas que tienen que ver con el miedo, y otras preguntas hemos hecho nosotros con la ayuda de nuestra parte teórica que nos ha servido como guía.

Nuestra investigación consiste de tres partes: en la primera parte los alumnos nos han dado sus informaciones personales: *¿En qué grado/año estás?* y *¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?* La segunda parte de la investigación consta de 29 preguntas planteadas bajo la escala de Likert dividida en cinco puntos (1 - totalmente en desacuerdo, 2 - en desacuerdo, 3 - ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 - de acuerdo, 5 -totalmente de acuerdo). Todas las preguntas que se encuentran aquí se pueden dividir en 4 partes: 1 – 8 son las preguntas que tratan el tema de las actitudes y creencias, 9 – 14 que tratan el tema de la motivación, 15 – 20 la autoestima y 21 – 29 tratan el tema del miedo y la ansiedad. Más adelante en el análisis de la investigación nos hemos servido también con esta división.

La tercera parte consta de cuatro preguntas abiertas donde el alumno tiene que responder individualmente, con sus propias palabras a las preguntas: 30. *Enumera tres sentimientos que se despiertan en ti durante el examen oral*; 31. *Enumera tres sentimientos que se despiertan en ti durante el examen escrito*; 32. *¿Alguna vez ha obtenido el mejor resultado por culpa de las emociones?*; 33. *¿Alguna vez ha obtenido mal resultado por culpa de las emociones?* Con estas preguntas de tipo abierto queríamos ver qué emociones nuestros alumnos van a escribir y si las emociones negativas van a superar las emociones positivas.

Al describir la investigación que realizamos, también mostraremos en la *Tabla 2* los coeficientes de consistencia interna para cada escala que hemos mencionado: actitudes y creencias, motivación, autoestima y el miedo. Hemos hecho la codificación inversa de partículas individuales, y así hemos formado resultados totales en 4 escalas: escala de las actitudes y creencias (partículas 1-8), escala de motivación (9-14), escala de autoestima (15-20) y la escala de miedo (21-29).

Tabla 2. Los coeficientes de consistencia interna para cada escala

| Escala | Coefficiente de consistencia interna | |
|-----------------------|---|--------------------------|
| | Cronbach's Alpha | Número de las partículas |
| Actitudes y creencias | 0.579 | 8 |
| Motivación | 0.782 | 6 |
| Autoestima | 0.608 | 6 |
| El miedo | 0.838 | 9 |

Podemos ver que la escala del miedo resultó ser la más fiable, y que siguen motivación y autoestima. La escala de las actitudes y creencias resultó ser la menos fiable del nuestro cuestionario.

4.4. Procedimiento

La investigación se hizo a través del formulario de Google que luego hemos enviado a los profesores del primer y tercer año de las secundarias que hemos elegido. Los alumnos sabían desde el principio que no era obligatorio participar en la encuesta y que en cada momento podían renunciar. La encuesta era completamente anónima. Al principio del cuestionario era explicado cómo rellenarlo, qué significan los números 1-5, y cómo rellenar las últimas cuatro preguntas que eran abiertas.

Una vez recogidos los datos de los 73 alumnos que han participado en la investigación, los resultados los hemos puesto en Excel y hemos hecho el análisis estadístico en el IBM SPSS (la versión 23.0). Los resultados de las preguntas cualitativas hemos primero recogido y los hemos puesto en la tabla en Excel. Como nuestra investigación era en croata, en el momento de traducir los sentimientos que los alumnos escribieron, vimos que había muchos sinónimos (por ejemplo *živci, nervoza*) y decidimos ponerlos en solo una categoría (por ejemplo *nervios*). Después de recoger todos los datos de las preguntas abiertas hemos analizado la frecuencia con la que aparecen en las respuestas de nuestros alumnos y hemos obtenido las tablas que se mostrarán luego en el trabajo.

4.5. Resultados

En este apartado vamos a analizar los resultados que hemos obtenido de nuestra investigación guiándose con el objetivo principal que es investigar si las emociones influyen en la evaluación y de qué manera entre los alumnos del primer y el tercer grado de dos escuelas secundarias en Zagreb. Queremos ver si las emociones influyen tanto en los alumnos que no pueden mostrar su

pleno conocimiento, y también queremos investigar como el comportamiento no solo del profesor, sino también de los alumnos influye en el individuo que aprende español como segunda lengua y qué emociones eso despierta en él. La investigación dividimos en dos partes: la primera parte consiste del análisis cuantitativo, es decir el análisis de las preguntas 1 – 29, y la segunda parte del análisis cualitativo, es decir el análisis de las preguntas 30 – 33.

4.5.1. Análisis cuantitativo

En este apartado vamos a analizar las preguntas cuantitativas 1 – 29. Primero vemos cómo los alumnos respondieron a cada pregunta, valores medios de cada pregunta y la diferencia obtenida entre los alumnos del 1° y 3° grado hecha con la prueba-t.

La siguiente tabla representa los valores medios de cada pregunta:

Tabla 3. Las preguntas de la investigación

| LAS PREGUNTAS: | M | DE |
|--|----------|-----------|
| 1. Pienso que los profesores no evalúan suficiente la actividad en la clase. | 2.79 | 1.133 |
| 2. Me gusta cuando el profesor compara los logros entre los estudiantes porque eso me motiva para ser mejor. | 2.54 | 1.296 |
| 3. El examen no muestra el conocimiento real del español. | 3.75 | 1.065 |
| 4. El examen real muestra el conocimiento real del español. | 3.45 | 1.053 |
| 5. Cuando tengo que evaluarme siempre me pongo una nota más baja de la que pienso que merezco. | 3.11 | 1.440 |
| 6. Cuando evalúo a mis compañeros de la clase siempre les doy una nota máxima. | 3.92 | 1.105 |

| | | | |
|------------|---|------|-------|
| 7. | Pienso que los criterios del profesor se diferencian de los criterios con los que nos evaluamos en la clase entre nosotros. | 3.89 | 1.090 |
| 8. | Pienso que el profesor no toma en cuenta cuando nos evaluamos en la clase entre nosotros. | 3.58 | 1.238 |
| 9. | La motivación influye en mis notas de español. | 4.21 | 1.094 |
| 10. | Las notas que obtengo me motivan para la clase. | 3.86 | 1.302 |
| 11. | El comportamiento y las notas de otros alumnos influyen en mi motivación. | 3.13 | 1.383 |
| 12. | Los temas que trabajamos en la clase hacen que quiero participar en la clase. | 2.92 | 1.156 |
| 13. | Las notas me motivan para seguir aprendiendo español por mi propia cuenta. | 3.34 | 1.404 |
| 14. | Estoy muy motivado en la clase de español. | 3.41 | 1.116 |
| 15. | La autoestima influye en mis notas del español. | 3.45 | 1.339 |
| 16. | Cuando el profesor me corrige todo el tiempo mientras estoy hablando en español pierdo la motivación y la autoestima. | 3.04 | 1.346 |
| 17. | Todo el tiempo pienso que mis compañeros hablan español mejor que yo. | 2.93 | 1.291 |
| 18. | Las malas notas influyen en mi autoestima. | 3.34 | 1.434 |
| 19. | Durante el examen oral pienso que todos, de manera rara, miran hacia mí y escuchan lo que estoy hablando. | 3.07 | 1.534 |
| 20. | Durante el examen oral el profesor hace que me siento segura de mi misma. | 3.59 | 1.090 |
| 21. | El miedo influye en mis notas del español. | 2.69 | 1.479 |
| 22. | Estoy muy nervioso/a cuando tengo que hablar en español para una nota sin el aviso anterior | 3.35 | 1.568 |
| 23. | Durante el examen oral el profesor hace que tengo miedo. | 2.31 | 1.190 |

| | | | |
|-----|--|------|-------|
| 24. | Tengo más miedo al examen oral que escrito. | 3.44 | 1.537 |
| 25. | En general estoy relajado durante el examen del español. | 3.59 | 1.305 |
| 26. | Tengo miedo que mi profesor espera que yo me equivoque para poder corregirme. | 1.94 | 1.120 |
| 27. | Me preocupan las consecuencias que lleva una mala nota. | 3.06 | 1.492 |
| 28. | Durante el examen oral tengo miedo porque no se que el profesor espera de mi. | 3.07 | 1.313 |
| 29. | Durante el examen escrito tengo miedo porque no se que el profesor espera de mi. | 2.59 | 1.348 |

Desde la tabla anterior podemos ver que el promedio mínimo que hemos obtenido es 1.94 en la pregunta 26. que menciona el miedo que el alumno tiene porque piensa que el profesor espera que él se equivoque y el promedio máximo es 4.21 en la pregunta 9 sobre la influencia que la motivación tiene en las notas del español de los alumnos. El resto de las preguntas tienen un promedio entre 2 y 3.

Entre las preguntas sobre las actitudes y creencias alumnos mostraron más común la opinión sobre el examen: los alumnos ($M = 3.75$, $DE = 1.065$) piensan que el examen no puede mostrar si uno tiene o no tiene suficientes conocimientos de la lengua. También, a la pregunta sobre la evaluación cooperativa y la evaluación que ellos mismos proporcionan a sus compañeros, responden ($M = 3.92$, $DE = 1.105$) que siempre les dan una nota excelente. Promedio muy alto ($M = 3.89$, $DE = 1.090$) también tiene la pregunta 9 relacionada con la diferencia de los criterios que el profesor tiene en el momento de evaluar y los alumnos en el momento de evaluarse entre sí. 56% de los alumnos no está de acuerdo con el que el profesor debería comparar los éxitos entre los alumnos en la clase y 72,6% de los alumnos en cuanto la coevaluación, dice que siempre da una excelente nota a sus compañeros.

La motivación se destacó en nuestra investigación ya con la primera pregunta referida a ella, ya mencionada, la pregunta que ha obtenido el promedio más alto (4.21) es la pregunta 6. *La motivación influye en mis notas de español*. Los resultados de las preguntas que tienen que ver

con la motivación mostraron que las notas influyen mucho en la motivación, así la pregunta 10. donde se mencionan las notas y su influencia en la motivación tiene un promedio de 3.86. El comportamiento y las notas de otros alumnos en la clase influyen más en la motivación del alumno que los temas que se trabajan en la clase. La pregunta que más diferentes respuestas ha obtenido es la pregunta 11. donde los alumnos tienen diferente opinión: 35,6% dice que el comportamiento de otros alumnos no influye en su propio progreso, 45,2% piensa que sí influye, y 19.2% están neutrales. En la pregunta 12. *Los temas que se trabajan en la clase hacen que quiero participar en la clase* es sorprendente que 37% de los alumnos están neutrales. El porcentaje más grande que hemos obtenido entre las preguntas que tratan la motivación es la pregunta 10. *Las notas que obtengo me motivan para la clase*, aquí 28.8% de los alumnos está de acuerdo, y 41.1% de los alumnos está completamente de acuerdo lo que significa que las notas influyen mucho en la motivación de nuestros encuestados.

Los alumnos mostraron que la autoestima también influye mucho en las notas que obtienen y al revés. Entre las preguntas que tienen que ver con la autoestima (15 – 20) más alto promedio (3.59) tiene la pregunta 20. *Durante el examen oral el profesor hace que me siento segura de mi misma*. Un promedio de 3.34 de los alumnos dice que las malas notas influyen en la autoestima. La corrección del profesor se ha mostrado también con un alto promedio (3.04) en la pregunta 16. sobre la influencia que tiene el modo de la corrección por parte del profesor en la motivación y la autoestima. No cabe duda que la autoestima es el sentimiento que a nuestros alumnos ayuda o no en el aprendizaje del español porque 37% de ellos pusieron que están de acuerdo con la pregunta 15. donde se afirma que la autoestima influye en las notas de español y 23.3% pusieron que están completamente de acuerdo con este elemento. Más adelante, en las preguntas abiertas, vamos a ver si la autoestima ayuda o no a los alumnos durante los exámenes y actividades que realizan en la clase.

Desde la tabla podemos ver que las ultimas 9 preguntas tratan el miedo. La pregunta que ha obtenido el promedio más alto (3.59) es la pregunta 25. *En general estoy relajado durante el examen del español*. Aquí se ha mostrado que los alumnos (3.44) tienen más miedo al examen oral que escrito y también que las actividades o los exámenes para nota que los profesores no han anunciado antes despiertan miedo en los alumnos (3.35). En estas preguntas también vemos que la nota juega un papel muy importante en las emociones, así 3.06 es el promedio de los alumnos

que se preocupan cuando obtienen una mala nota. Parece interesante que 31.5% de los alumnos responde que no está de acuerdo en la pregunta 21. donde se afirma que el miedo influye en las notas de español que los alumnos obtienen.

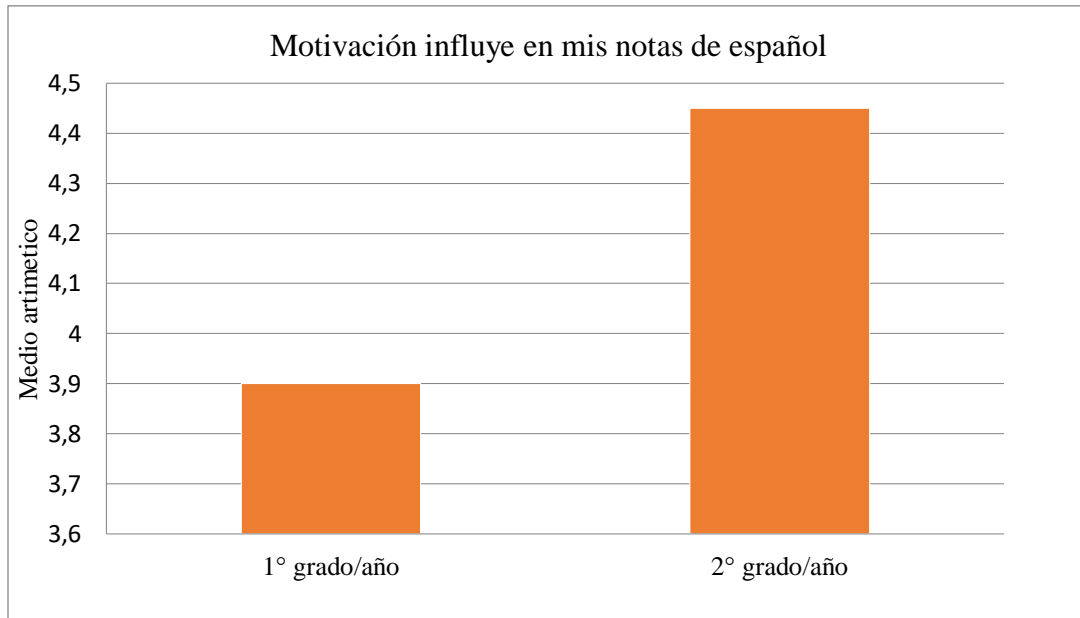
Después de ver como todos nuestros alumnos respondieron a las preguntas de nuestra investigación, llegó el momento para ver si existe la diferencia significativa entre los alumnos del primer y el tercer grado. Mostraremos la prueba-t para muestras independientes para poder observar las diferencias en las respuestas entre los alumnos.

Tabla 4. La única diferencia obtenida entre los alumnos del 1° y 3° grado

| Pregunta | Grado | M | DE | t | df | p | Diferencia |
|---|----------|------|------|--------|----|------|------------|
| 9. La motivación influye en mis notas de español. | 1° grado | 3.90 | 1.22 | -2.141 | 69 | .036 | 3° > 1° |
| | 3° grado | 4.45 | .93 | | | | |

En la *Tabla 4* podemos ver que para el ítem *La motivación influye en mis notas de español* hemos encontrado una diferencia estadísticamente significativa en las respuestas de los alumnos del primer y el tercer año ($t(69) = -2.414$, $p = 0.036$, $p < 0.05$), los alumnos del tercer año muestran mayor concordancia que los alumnos del primer año ($M_3 = 4,45 > M_1 = 3,90$). Para otras preguntas no se encontró diferencia entre los estudiantes. En otras preguntas no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos del 1° y 3° grado.

Gráfico 2. La diferencia obtenida en la partícula *Motivación influye en mis notas del español*



Más adelante mostraremos la diferencia entre las respuestas de los alumnos del 1º y 3º grado. Hemos realizado la prueba-t para muestras independientes con el propósito de ver las diferencias dentro de las escalas entre los alumnos.

Tabla 5. Prueba-t para muestras independientes

| Escala | Grado/año | M | DE | t | df | P |
|-----------------------|---------------------------|------|------|-------|----|------|
| Actitudes y creencias | 1º grado de la secundaria | 3.37 | 0.68 | -.165 | 69 | .870 |
| | 3º grado de la secundaria | 3.39 | 0.53 | | | |
| Motivación | 1º grado de la secundaria | 3.49 | 0.85 | .154 | 69 | .878 |
| | 3º grado de la secundaria | 3.46 | 0.89 | | | |
| Autoestima | 1º grado de la | 3.16 | 0.84 | 1.101 | 69 | .275 |

| | | | | | | |
|-------|---------------------------|------|------|------|----|------|
| | secundaria | | | | | |
| | 3° grado de la secundaria | 2.95 | 0.73 | | | |
| Miedo | 1° grado de la secundaria | 2.77 | 1.02 | .040 | 69 | .969 |
| | 3° | 2.76 | 0.83 | | | |

Desde la tabla anterior vemos que no existe diferencia significativa entre las respuestas de los alumnos del 1° y el 3° grado.

4.5.2. Análisis cualitativo

En este apartado analizamos las preguntas 30 – 33 que son las preguntas abiertas donde los alumnos individualmente tuvieron que responder con sus propias palabras.

A continuación mostraremos los resultados que hemos obtenido de las cuatro preguntas de tipo abierto:

30. Enumera tres sentimientos que se despiertan en ti durante el examen oral

31. Enumera tres sentimientos que se despiertan en ti durante el examen escrito;

32. ¿Alguna vez has obtenido el mejor resultado por culpa de las emociones? ¿Cuándo?;

33. ¿Alguna vez has obtenido mal resultado por culpa de las emociones? ¿Cuándo?

Los resultados de las preguntas 30. donde el alumno tiene que escribir los sentimientos que se despiertan durante el examen oral y 31. donde también tiene que escribir los sentimientos pero ahora durante el examen escrito, mostraremos en el tabla que contiene todos los sentimientos que los alumnos han escrito en orden, de la frecuencia más alta hasta la frecuencia más baja.

Tabla 6. Los sentimientos que sienten los alumnos durante el examen oral

| 30. Enumera tres sentimientos que se despiertan en ti durante el examen oral | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Nervios | 35 |
| Miedo | 34 |
| Ansiedad | 17 |
| Excitación | 11 |
| Inquietud | 10 |
| Estrés | 7 |
| Relajado | 7 |
| Autoestima | 7 |
| Seguridad | 5 |
| Pánico | 5 |
| Confusión | 5 |
| Tranquilidad | 3 |
| Preocupación | 3 |
| Satisfacción | 3 |
| Expectación | 3 |
| Inseguridad | 2 |
| Impaciencia | 2 |
| Rigurosidad | 2 |
| Optimismo | 2 |
| Perdida de autoestima | 2 |

| | |
|------------------------------|---|
| Curiosidad | 2 |
| Perdiendo la concentración | 2 |
| Burla | 2 |
| Incertidumbre | 1 |
| No me siento bien | 1 |
| Siento que me voy a desmayar | 1 |
| Pesimismo | 1 |
| Mareos | 1 |

Desde la tabla vemos que el sentimiento más común que sienten los alumnos durante el examen son los nervios que aparecen 35 veces en las respuestas de los alumnos y el miedo que los alumnos han escrito 34 veces. La ansiedad, excitación y la inquietud siguen estos dos sentimientos ya mencionados pero con un número mucho más bajo, así que primeras dos emociones se han destacado definitivamente como más comunes entre los alumnos.

Tabla 7. Los sentimientos que sienten los alumnos durante el examen escrito

| 31. Enumera tres sentimientos que se despiertan en ti durante el examen escrito | Frecuencia |
|--|-------------------|
| Nervios | 28 |
| Miedo | 26 |
| Excitación | 14 |
| Adrenalina | 13 |
| Estrés | 10 |
| Relajación | 10 |

| | |
|--------------|----|
| Ansiedad | 10 |
| Autoestima | 7 |
| Tranquilidad | 7 |
| Seguridad | 5 |
| Pánico | 5 |
| Confusión | 4 |
| Preocupación | 3 |
| Imprudencia | 4 |
| Inseguridad | 3 |
| Optimismo | 3 |
| Mareos | 3 |
| Enojo | 1 |
| Motivación | 1 |
| Burla | 1 |
| Impaciencia | 1 |

Otra vez aparecen los nervios (en 28 respuestas) y el miedo (en 26 respuestas) como emociones más frecuentes que sienten los alumnos pero esta vez durante el examen escrito. Muchas emociones se repiten, y las emociones que aparecen por primera vez son la imprudencia (en 4 respuestas) y enojo (en 1 respuesta). Comparando ambas tablas vemos que los sentimientos más o menos están con la misma frecuencia, no hay tanta diferencia en cuanto el examen oral y escrito.

Los resultados de las preguntas 32. y 33. comparamos primero en la tabla siguiente.

Tabla 8. La influencia de las emociones en los resultados que alumnos obtienen

| | 32. ¿Alguna vez has obtenido el mejor resultado por culpa de las emociones? | 33. ¿Alguna vez has obtenido mal resultado por culpa de las emociones? |
|--|---|--|
| SÍ | 15 | 30 |
| NO | 42 | 32 |
| No hay respuesta/ no se/ no se acuerda | 14 | 9 |
| Total | 71 | 71 |

En la tabla anterior claramente podemos ver que solo 15 alumnos respondieron que las emociones han tenido buen efecto en el resultado obtenido, y 42 alumnos respondieron que no han obtenido el mejor resultado por culpa de las emociones. La diferencia entre estas dos respuestas es muy grande así que es claro que para nuestros alumnos las emociones no influyen tanto en el buen éxito. 14 alumnos pusieron que no saben / no se acuerdan o no pusieron la respuesta.

Por otro lado, cuando se trata del mal resultado que uno puede obtener por culpa de las emociones, entonces los números son similares. 30 alumnos pusieron que si han obtenido mal resultado por culpa de las emociones y 32 alumnos que no. En esta pregunta solo 9 alumnos no puso la respuesta o escribió que no se acordaba o que no sabía.

No olvidamos la pregunta *¿Cuándo?* que aparece después de ambas preguntas expuestas en la Tabla 5. Muchos alumnos respondieron solo a la primera parte de la pregunta con sí o no (lo que hemos mostrado en Tabla 5).

A continuación escribiremos las respuestas que escribieron los alumnos en la pregunta 32. *¿Alguna vez has obtenido el mejor resultado por culpa de las emociones? ¿Cuándo?*

- *Sí, cuando tengo autoestima.*
- *No, en la mayoría de los casos las emociones me distraen.*
- *Sí, escuchando la música española. Me gusta la lengua.*

- *Sí, cuando me anima el profesor.*
- *Sí, cuando estoy convencida de que se todo lo que me va a preguntar.*
- *Sí, cuando tengo que obtener mejor nota porque quiero terminar el año con el cinco. Así gano la motivación.*
- *Sí, cuando estoy muy emocionada. Yo actúo muy bien bajo la presión.*
- *Sí, cuando aprendo muy bien la materia, no siento tanto miedo y la nota es mejor.*
- *Sí, cuando pienso que he aprendido muy bien.*
- *Sí, cuando participo en la clase y en las actividades.*
- *Sí, cuando hago algo con pasión.*
- *Sí, cuando se qué puedo esperar.*
- *Sí, algunas cosas aumentan mi motivación.*

De las respuestas anteriores vemos la motivación es algo que empuja a los alumnos para obtener una mejor nota. La autoestima aparece en la mayoría de las respuestas, así que no cabe duda que los alumnos cuando sientan que saben la materia, obtienen mejores notas.

Las respuestas a la pregunta 33. *¿Alguna vez has obtenido mal resultado por culpa de las emociones? ¿Cuándo?* son las siguientes:

- *Sí, cuando estoy insegura.*
- *Sí, porque me pongo nerviosa y siento que olvidé todo lo que había aprendido.*
- *Sí, después de una buena nota gano la autoestima que no es verdadera*
- *Sí, por culpa del nerviosismo en el examen escrito y oral*
- *Sí, cuando tengo que escribir el examen, olvido todo*
- *Sí, cuando no me siento bien entonces no puedo estudiar*
- *Sí, en cada examen que existe*
- *Sí, cuando gano mala nota pierdo la motivación para estudiar*
- *Sí, por culpa del miedo en la mayoría de las clases*
- *Sí, en la mayoría de los casos en los exámenes escritos*
- *Sí, cuando tengo miedo de que no he aprendido suficiente bueno*
- *Sí, cuando por el culpa del nerviosismo estoy imprudente*
- *Sí, cuando tengo mal humor*
- *Sí, el español no me interesa y por eso obtengo malas notas*

- *Sí, cuando no tengo la concentración*
- *Sí, cuando tengo miedo olvido todo*
- *Sí, por culpa del nerviosismo olvido todo*
- *Sí, por culpa del miedo olvido todo*
- *Sí, las cosas que sabía en la casa, en la escuela olvido por culpa del miedo*
- *Sí, cuando estoy triste no puedo escribir examen*
- *Sí, he olvidado todas las palabras en español por culpa del miedo*

El sentimiento que aparece mucho en las respuestas de los alumnos es sin duda el miedo. Como consecuencia del miedo y el nerviosismo los alumnos se olvidan de todo lo que han aprendido y no consiguen el logro que merecen. En las respuestas los alumnos también han puesto que alguna vez por culpa de la falta de autoestima obtienen resultados que no son equivalentes con el conocimiento que poseen. Los alumnos cuando tienen mal humor, eso también se refleja en los exámenes que ese día tienen en la escuela.

5. DISCUSIÓN

En este apartado comentamos detalladamente los resultados obtenidos en el capítulo anterior dando nuestra propia opinión y propuestas para otras investigaciones relacionadas con esta. Nuestro objetivo principal era analizar cómo los factores afectivos influyen en la evaluación en los alumnos de secundaria y ver si existe la diferencia entre los alumnos del 1° y 3° grado. Hemos decidido hacer nuestra investigación en los alumnos del 1° y 3° grado dado que pensábamos que existiría alguna diferencia entre ambos grupos pero resultó que no había ninguna diferencia entre ambos grupos y la única diferencia era en cuanto la motivación, los alumnos del 3° grado mostraron tener más motivación que los alumnos del 1°. Nuestro objetivo principal lo hemos cumplido y hemos obtenido un gran porcentaje de los alumnos que dicen que al realizar el examen, u otra actividad sienten emociones que a veces ayudan, pero en la mayoría de los casos, no ayudan a obtener mejores resultados. Las respuestas de los alumnos en las preguntas abiertas (30, 31, 32 y 33) han ayudado mucho para ver qué pasa con los alumnos en el momento cuando tienen que ser evaluados por parte del profesor.

La primera parte de nuestra investigación en los resultados hemos dividido en cuatro factores afectivos lo que ayudó mucho en el análisis. En cuanto la actitud y las creencias, aquí queríamos ver qué piensan los alumnos sobre la manera en la que el profesor evalúa. La mayoría de los alumnos, 61.7% de ellos, piensan que el examen escrito no es la manera con la que el profesor puede medir los conocimientos de los alumnos. Por otro lado, 54,8% de los alumnos piensa que el examen oral es la mejor manera para ver si alguien ha adquirido los conocimientos o no. Esto es muy interesante puesto que los alumnos aquí pusieron el examen oral como la manera preferible, pero más adelante en la investigación está claro que el examen oral despierta muchas más emociones negativas que el examen escrito. En cuanto la autoevaluación, 46,5% de los alumnos dice que siempre se dan una nota peor de la que piensa que merece. Por otro lado, cuando tienen que evaluar sus compañeros, entonces 72,6% de ellos dan una nota mejor de la que piensan que merecen sus compañeros. Aquí podemos observar la falta de la autoestima de nuestros alumnos pero también su opinión acerca de estos modelos de evaluación alternativa – 69.9% de ellos piensa que los criterios del profesor se diferencian de aquellos con los que se evalúan o autoevalúan en la clase. La autoevaluación debería servir para que el profesor pueda

acercar sus propios criterios a los alumnos, de esa manera los alumnos se sentirían más cómodos y tendrían mayor autoestima en los exámenes que vienen.

La motivación se destacó en nuestra investigación. Este factor afectivo resultó el único hacia el que los alumnos del 1° y 3° grado no tenían la misma opinión. Se mostró que los alumnos del 1° grado tienen menos motivación que los alumnos del 3° grado. Los alumnos en el 1er grado pueden tener menos motivación porque se encuentran por primera vez con la lengua española y puede resultar difícil acostumbrarse a una nueva lengua, y pueden tener miedo y pensar que no lo van a poder superar. Por otro lado, los alumnos del 3° grado pueden tener mayor motivación porque conocen al profesor, y los criterios y no es algo nuevo para ellos. También, está claro que las notas que los alumnos obtienen les motivan para la clase de español, así tenemos un gran porcentaje de 69,9% de los alumnos que mostraron que las notas son muy importantes para la motivación.

Los resultados obtenidos en cuanto a la autoestima resultaron también muy interesantes. Para nosotros resultó sorprendente que 35% de los alumnos no piensa que las correcciones constantes por parte del profesor mientras los alumnos están hablando en español influyen en su autoestima y motivación. Nosotros esperábamos un número más alto. Parece que para nuestros encuestados la autoestima no es tan grande obstáculo. Por otro lado, en las preguntas abiertas donde los alumnos tenían que poner sus propias respuestas, muchos de ellos respondieron que a veces piensan que saben algo, y al final, con la nota obtenida, parece que no sabían tan bien. Esto significaría que tienen autoestima muy alta. En las preguntas ya mencionadas, aparece también la autoestima como el sentido que les ayuda para conseguir una mejor nota. Así algunos respondieron que obtienen mejor nota cuando creen en sí mismos.

Nuestros alumnos no sienten el miedo hacia los criterios y la manera en la que el profesor evalúa en la clase. 49.3% de los alumnos parece tener más miedo a la reacción de los compañeros de la clase, que al profesor. Hablar en la lengua extranjera sin saberlo antes para nuestros alumnos también resulta estresante y esto puede ser porque no se preparan suficiente y no saben qué esperar. En las respuestas abiertas el miedo y los nervios aparecen como los sentimientos más frecuentes que se despiertan en los alumnos, tanto durante el examen oral como durante el examen escrito. No cabe duda que existe la diferencia entre las preferencias de los exámenes, así 56,1% de los alumnos tiene más miedo al examen oral, y solo 26% de los alumnos no está de

acuerdo con esto. A la pregunta 33. *¿Alguna vez has obtenido mal resultado por culpa de las emociones? ¿Cuándo?* casi cada respuesta era relacionada con el miedo. La mayoría de los alumnos por culpa del miedo olvidan todo lo que sabían. Eso lo podemos relacionar con los resultados a la pregunta en cuanto a las consecuencias que trae mala nota. 45,2% está preocupado por las consecuencias que trae mala nota. Esto sería interesante para investigar – cómo tal vez los padres influyen en las emociones que los alumnos sientan en la escuela. En nuestras respuestas a la pregunta 33. también tenemos que cuando uno tiene mal humor, eso influye en su examen ese día. Esto también lo podíamos relacionar con las relaciones que los alumnos pueden tener fuera de la escuela, y que influyen mucho en su evaluación.

En cuanto a los profesores, sus criterios y la evaluación con nuestra investigación hemos constatado que sí tienen buenos criterios, que evalúan suficiente la actividad en la clase y que su corrección es apropiada y no despierta el miedo en los alumnos. El profesor para nuestros alumnos despierta la confianza durante los exámenes, y eso ayuda mucho con las emociones que se despierten en nuestros alumnos. El profesor ayuda a superar las emociones negativas que se despiertan en los alumnos y de esa manera los alumnos obtienen mejores notas.

En cuanto a las preguntas abiertas que hemos puesto en nuestra investigación, no cabe duda que nos han ayudado mucho porque confirmamos que la autoestima influye mucho más al éxito en el proceso de aprendizaje, es decir los alumnos que sientan más autoestima ganan mejores puntos. Por otro lado, lo que no es sorprendente, cuando se habla sobre el fracaso en algún examen, sea oral o escrito, los alumnos como sentimientos más frecuentes ponen miedo, nerviosismo y ansiedad.

Para concluir este capítulo, pensamos que se ha mostrado que los factores afectivos influyen mucho en la evaluación pero que otros factores que acompañan el aprendizaje: el profesor, como el factor esencial, influye mucho también en la disminución de estos sentimientos. Si el profesor tiene paciencia y sabe cómo reaccionar a los errores de sus alumnos, y si trata a un alumno como un solo individuo, el alumno tendrá más autoestima, más motivación, y menos miedo hacia la lengua que aprende.

6. CONCLUSIÓN

La evaluación es el proceso que exige mucha implicación, no solo por parte del alumno, sino también por parte del profesor. Está claro que en el momento donde alguien tiene que ser evaluado y cuando tiene que recibir una crítica, buena o mala, siente distintas emociones. Las emociones que se despiertan en el alumno pueden ser por culpa de distintos factores: puede ser que el alumno no se ha preparado bien, tiene miedo a la reacción del profesor o de sus compañeros, no tiene autoestima, no está motivado y por eso no quiere responder etc. Sea lo que sea, en los momentos cuando las emociones negativas influyen en el progreso del alumno, el profesor juega un papel imprescindible. El profesor tiene que ser la persona que reconoce los sentimientos de los alumnos y quien trata con distintas maneras disminuirlas para que no *influyan* tanto en el progreso. Claro que es irreal esperar que ningún alumno tiene miedo en el momento cuando tiene que estar enfrente de la clase y responder a las preguntas para obtener la nota, pero el profesor con los criterios claros y con buena preparación para los exámenes, puede disminuir estas emociones negativas a mínimo.

Las actitudes y creencias, no solo sobre la materia que están aprendiendo, sino también sobre el profesor y sus criterios, sobre los exámenes y tipos de exámenes, sobre los temas que se trabajan en la clase, influyen mucho en las emociones que se despiertan en los alumnos. Si el alumno ve que el profesor no evalúa la actividad en la clase, puede perder su motivación y por culpa de eso obtener malas notas. También, si se piensa que los exámenes siempre son difíciles para aprobar, se pierde la motivación y el alumno no tiene ganas para el éxito. La evaluación y los factores afectivos son como un círculo, todo depende uno del otro. No podemos hablar solamente de cómo los factores afectivos influyen en la evaluación, también podemos hablar cómo después las notas influyen en los factores afectivos – si el alumno autoestima y se decepciona luego con la nota, eso influirá mucho en los sentimientos que luego tendrá.

La motivación en el contexto del aprendizaje de segunda lengua resulta muy interesante. En nuestra investigación la motivación de los alumnos del 3º era más grande que en los alumnos del 1º grado. Esto tal vez puede ser por la influencia de las series en español que hoy en día son muy populares entre esas generaciones, como por ejemplo *La casa de papel*. Eso contribuye a la motivación de los alumnos para aprender español. Los temas interesantes que se trabajan en la

clase, el profesor y la atmosfera en la clase, todo influye en la motivación que tiene, o no tienen los alumnos. El profesor debería saber reconocer la motivación de los alumnos y hacer algo al respecto, si los alumnos no son motivados, el proceso no será exitoso, ni para los alumnos ni para los profesores.

Hemos mencionado varias veces la autoestima y su importancia en el proceso del aprendizaje de segunda lengua. Es lógico que uno no se sienta el mejor cuando habla un idioma que no es su lengua materna, y que tal vez piensa que es ridículo, pero durante el examen oral el profesor lo puede disminuir dando las afirmaciones, o haciendo un gesto con el que muestra que está de acuerdo con lo que dice el alumno. Hemos visto en nuestra investigación que la autoestima mucho más influye de la manera positiva en nuestros alumnos, así los alumnos cuando tienen autoestima pasan mejor en el examen que los alumnos que aprendieron más pero sientan miedo y se olvidan de todo lo aprendido.

El miedo y la ansiedad, dos sentimientos «más populares» cuando se habla de los exámenes, existen y siempre existirán en el proceso del aprendizaje. A veces sentir el miedo no significa lo malo, algunas veces el miedo puede ser algo que empuja, algo que muestra que la nota importa al alumno. El miedo para no obtener una nota insuficiente puede empujar al alumno para estudiar. Desgraciadamente, en la mayoría de los casos el miedo está relacionado con el pánico y la ansiedad antes o durante el examen. El miedo hace, lo que también confirmaron nuestros alumnos en las preguntas abiertas, que olvidas todo lo que has aprendido. Por culpa de miedo y la ansiedad que el alumno siente puede no aprobar el examen. Como consecuencia de esto el alumno puede perder la autoestima, la motivación y puede empezar a tener una actitud negativa hacia el aprendizaje. Aquí otra vez llegamos a eso que – no solo los factores afectivos influyen en la evaluación sino la evaluación y sus consecuencias influyen también en la evaluación.

6. BIBLIOGRAFÍA

1. Al-Buainain, H. y Al-Emadi, D. (1998). «The relationship between attitudes and achievement in SL (a case study of students at the University of Qatar)». Qatar University. Disponible en: <https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/8396>
2. Alcón Badenes, A. (2018). «El aprendizaje afectivo en español como lengua extranjera: análisis de material didáctico». Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/179544>
3. Alegría de la Colina, M. (2007). «El miedo en el ámbito educativo: hacia una educación con humanismo». *Revista Fuentes Humanísticas*, 19(35), 93-113. Disponible en: <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/330>
4. Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: Arco Libros.
5. Aoki, N. (2000). «La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno». En Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
6. Arnold, J., Douglas Brown, H. (2000). «Mapa del terreno». En Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
7. Arnold Morgan, J. (2009). «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». *Centro Virtual de Cervantes*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
8. Balcarcel, G. (2006) «La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera». *Letras*, 48(73), 349-363. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S045912832006000200001&lng=es&nrm=iso
9. Barbero Carcedo, V. (2011). «¿Cómo acertar en la corrección? Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral». Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_03Barbero.pdf?documentId=0901e72b80e0d185

10. Belén Carmona Cantos, A. (2011). «Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: La actitud.» *Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía*. 1-7. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6266&s=0&ind=279>
11. Carmona Ramos, E. F. (2012). «El efecto que tienen las emociones en los alumnos de nivel profesional frente al proceso de evaluación de los aprendizajes» Universidad Virtual: Escuela de Graduados en Educación. Disponible en: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571102/DocsTec_12088.pdf
12. Collantes Cortina, F. (2012). «El tratamiento del error en clase de ele ¿cómo debemos actuar» Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca. Disponible en: <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>
13. Díaz, F. y Barriga, A. (2002). «Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista» México: McGraw Hill. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado. 396-414. Disponible en: https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVALUACION.pdf
14. Espí, M. J. y Azurmendi, M.J. (1996). «Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera», *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214>
15. Fernández, S. (2017). «Evaluación y aprendizaje», *Marco ELE: Revista de Didáctica Español como lengua extranjera*. 1-43. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
16. Figueras Casanovas, N., Puig Soler, F. (2013) *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
17. Guevara, E. H. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-61. Disponible en: https://www.academia.edu/2115800/Evaluaci%C3%B3n_del_aprendizaje_en_la_ense%C3%B1anza_universitaria?auto=citations&from=cover_page
18. Kohonen, V. (2000). «La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras ». En Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
19. Mejía Carbonel, E. (2006). *Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje*. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1, 2

- y 3 de agosto, en la universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. Disponible en: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=8732058586855995036&hl=en&oi=scholar>
20. Mena Benet, T. (2013). «Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación». Disponible en: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/18314/TFM_%20MenaBenet.pdf;jsessionid=C98EC20BE61A7A50353B50D920D00F6F?sequence=6
 21. Molero Perea, C.M. y Barriuso Lajo, C. (2013). «¿Error u horror? : la importancia del error en la clase de ELE», *Biblioteca virtual red ELE*, 15, 136-149. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/105401>
 22. Mora Vargas, A.I. (2004). «La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos», *Revista Electrónica 'Actualidades Investigativas en Educación'*. 4(2), 981-996. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
 23. Orozco-Jutorán, Mariana (2006) “La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción”, en: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. 47-68. Disponible en: https://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf
 24. Ortega Olivares, J. (1996). Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE León 5-7 de octubre de 1995*). 19-34. Disponible en: https://buleria.unileon.es/handle/10612/8589?locale-attribute=pt_BR
 25. Oxford, R. L. (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas». En Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
 26. Puig, F. (2008). El *Marco Común Europeo de Referencia*, el Portfolio de la lengua y la evaluación en el aula. 7, 78-91. Disponible en: <https://docplayer.es/141029-Fuensanta-puig-profesora-de-ele-departamento-de-educacion-generalitat-de-catalunya.html>
 27. Roncel Vega, V. M. (2008). «Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas» *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 1-20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152390008.pdf>

28. Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 4. Disponible en: https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf
29. Sánchez Cabra, L. M. (2019). «Una evaluación desde la emoción-miedo en el aula». *Revista Ideales*, 8, 39-43. Disponible en: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1871>
30. Sánchez Calderón, S. (2014). «Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas», *Colindancias: Revista de la Red Regional de Hispanistas de Europa Central*, 5, 283-311. Disponible en: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=199795>
31. Sánchez Mendiola, M. (2018). «La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada?», *Revista Digital Universitaria*. 19(6). Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/evaluacion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes/>
32. Shepard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Universidad de Colorado, Campus Boulder. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C225.pdf>
33. Valverde, X. (2017). «La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la PAREM-Carazo», *Revista Torreón Universitario*, 6(5), 75-82. Disponible en: <https://www.camjol.info/index.php/torreon/article/view/5563>