

Fundamentos psicológicos para integrar la emoción en la evaluación formativa¹

Psychological foundations to integrate the emotion in formative assessment

Fundações psicológicas para a integração da emoção na avaliação formativa

David Fernando Torres Lizarazo¹
Jhon Alexánder Monsalve Flórez²

Recibido: 29 de septiembre de 2020

Aprobado: 22 de febrero de 2021

Publicado: 8 de marzo de 2021

Cómo citar este artículo:

Torres Lizarazo, D. F. y Monsalve Flórez, J. A. (2020). Fundamentos psicológicos para integrar la emoción en la evaluación formativa. *Rastros Rostros*, 22(2), 1-21. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.01>

Artículo de reflexión. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.01>

¹ Artículo de reflexión, que surge de la línea de "prácticas pedagógicas", del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), reconocido por Colciencias.

² Magíster en Filosofía y Licenciado en Español y Literatura. Profesor cátedra de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia). Miembro activo del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), en el que participa como investigador de procesos evaluativos en la educación superior.

Correo electrónico: dafertor@correo.uis.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8033-7460>.

³ Magíster en Semiótica y Licenciado en Español y Literatura. Profesor cátedra de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia). Miembro activo del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), en el que participa como investigador de procesos evaluativos en la educación superior.

Correo electrónico: jmonsflo@correo.uis.edu.co.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9853-9079>.

Resumen

Este artículo de reflexión tiene como objetivo el análisis teórico de las emociones dentro de los procesos de evaluación formativa. Para lograr el propósito, se opta por una revisión de orden documental, enmarcada dentro del paradigma interpretativo de la ciencia. En primer lugar, se desarrolla la relación entre la teoría de Reeve y la evaluación formativa, proceso conectado, en segunda instancia, con la teoría de los sentimientos de Heller. Como conclusión, se reconstruye el diálogo entre evaluación formativa y emoción, como punto de partida de la relación constructivista entre el docente, el estudiante y la institución educativa, cuyo fin radica en que el estudiante llegue a la autonomía en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: emoción, evaluación, evaluación formativa, estudiantes.

Abstract

This reflexive article has as objective the theoretical analysis of emotions within the processes of formative assessment. To achieve this purpose, a documentary review is used, framed within the interpretive paradigm of social science. In the first place, the relationship between Reeve's theory and formative evaluation is developed; this process is connected, in the second instance, with Heller's theory of feelings. In conclusion, the dialogue between formative assessment and emotion is rebuilt, as a starting point for the constructivist relationship among the teacher, the student and the educational institution, whose purpose is that the student reaches autonomy for their learning process.

Keywords: Emotion, assessment, formative assessment, students.

Resumo

Este artigo de reflexão visa a análise teórica das emoções nos processos de avaliação formativa. Para atingir esse objetivo, é escolhida uma revisão documental, enquadrada no paradigma interpretativo da ciência. Em primeiro lugar, desenvolve-se a relação entre a teoria de Reeve e a avaliação formativa, processo ligado, em segundo lugar, à teoria dos sentimentos de Heller. Como conclusão, é reconstruído o diálogo entre avaliação formativa e emoção, como ponto de partida para a relação construtivista entre professor, aluno e instituição educacional, cujo objetivo é que o aluno consiga autonomia no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Emoção, avaliação, avaliação formativa, estudantes.

Introducción

Popham (2013) propone la relación entre el docente, el estudiante y la institución para promover procesos integradores de evaluación formativa. Esta interdependencia es hipercomplejizada por razones que implican el contexto sociocultural y los factores económicos, políticos y emocionales, incluso religiosos, de todos los integrantes, de tal suerte que pensar la educación incluye el reconocimiento y el análisis de tal marco relacional para la generación de nuevas propuestas que busquen el impulso de todos los actores asociados y de las diversas comunidades. Por tal razón, se puede enunciar que la evaluación formativa inaugura una nueva forma de comprensión de dicha relación y de intensidad por recomponer las maneras en que se desarrollan los procesos dentro del sistema educacional. Esta propuesta evaluativa no es para nada reciente, puesto que se puede reconstruir su discusión desde la década del sesenta del siglo pasado (Alcaraz, 2015). Sin embargo, no está agotada y precisa constantemente una revisión que consolide su estructuración y posibilite mejoras en su estudio, aprehensión y aplicación, para que todos los integrantes dentro de la comunidad educativa, y fuera de ella, encuentren el mismo horizonte y las mismas herramientas de consolidación.

Dadas las necesidades de actualización de la comprensión de la evaluación formativa y de fortalecer los vínculos afectivos entre los estudiantes, los docentes, los directivos y los padres de familia adscritos a toda institución educativa, surge la necesidad de comprender la emocionalidad ligada a los procesos educativos y a las relaciones entre los mismos actores. De tal suerte que, desde una revisión documental, enmarcada dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo de la ciencia (González, 2003), se pretende integrar la evaluación formativa y la sistematización teórica de dos autoridades que han estudiado y reseñado las emociones desde la teoría: Reeve (2010) y Heller (1993).

Así las cosas, se presenta, en primer lugar, una contextualización teórica sobre evaluación formativa; paso seguido, la relación entre las emociones y los procesos de evaluación formativa desde la mirada de Reeve (2010) y de Heller (1993), en donde se plantean situaciones probables en las cuales ciertas emociones se hacen evidentes en los procesos de evaluación; por último, surgen conclusiones que invitan al profesorado a reflexionar sobre los caminos adecuados para evaluar formativamente en relación con las emociones que intervienen en los procesos educativos, en pro de la configuración de la autonomía del estudiante.

Reconstrucción abreviada sobre evaluación formativa

Desde sus inicios, sea bajo la corriente teórica francófona o sea bajo la corriente teórica anglosajona, la evaluación formativa ha centrado su interés y punto reflexivo en el *proceso*, es decir, en que la evaluación debe actuar a lo largo de un aprendizaje y no como un punto específico, habitualmente ubicado al final del mismo; acto evidenciado en la evaluación sumativa, enfocada en la suma de datos que den cuenta de una recopilación de saberes dados. Así las cosas, antes de entrar en detalle, es necesario hacer un pequeño recuento de lo que se comprende por evaluación formativa, para cerrar en los puntos más significativos en los que se encuentra actualmente.

Como se enunció con anterioridad, se reconocieron inicialmente dos posturas frente al proceso de aprendizaje bajo el nombre de evaluación formativa, a saber: i) la teoría francófona y ii) la teoría anglosajona. La primera de ellas parte de la esencialidad de la regulación de los procesos de aprendizaje, guiados por unos procesos metacognitivos, es decir, por una reflexión interna en tres niveles: autocontrol, autoevaluación y autorregulación. El estudiante autónomo, por tanto, es aquel que alcanza los tres niveles enumerados y no requiere de la intervención del docente (Perrenoud, 1998). Cabe señalar que en la tradición francófona, la intervención del profesor en el proceso de aprendizaje es constante por cuanto se considera relevante que el estudiante vaya adquiriendo mayor compromiso frente a su propio proceso, tanto así que los parámetros de la autoevaluación serán propuestos por el estudiante mismo. Desde Allal y Mottier López (2015, citados por Martínez Rizo, 2012), se encuadran tres formas esenciales para llevar a cabo la regulación expuesta anteriormente en los tres niveles: una *regulación interactiva*, que trata la relación estudiante y maestro y estudiante con los otros alumnos; una *regulación retroactiva*, que permite identificar cuáles objetivos fueron alcanzados o no, tanto para el maestro como para el estudiante; y, finalmente, una *regulación proactiva*, que le permite al docente pensar en otras actividades más adecuadas, teniendo en cuenta la diferencia de los alumnos, es decir, diferenciar las necesidades particulares de cada estudiante. El marco de posibilidad de desarrollo de estas tres formas permitirá al estudiante alcanzar su autonomía respecto a su aprendizaje, y al maestro tomar los correctivos respecto a las propuestas para llevar al aula, todo ello a partir del diálogo constante entre los vinculados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evidencia en esta reflexión la importancia del acto comunicativo para el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Por su parte, la teoría anglosajona encuentra su punto central en el término *feedback*, que consiste en un apoyo y una orientación constante por parte del

docente, y posteriormente reforzado con el término *feedforward*, relacionado con la retroalimentación dada por el docente al estudiante, con el ánimo de que este último pueda realizar las correcciones pertinentes para avanzar en el proceso. En ella, el protagonismo recaerá aún en el profesor, aunque no centrado exclusivamente en él, quien ayudará en el proceso del estudiante de forma más cercana y constante, así como aportará los elementos esenciales para que el estudiante pueda desarrollar sus propios procesos de autoevaluación. Como bien han señalado Canabal y Margalef (2017):

En este marco la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de “feedback” exclusivamente sino desde la perspectiva de “feedforward”. Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. (p. 151).

La retroalimentación del profesor, por tanto, es indispensable en el desarrollo del proceso metacognitivo del estudiante y, a razón de ello, de que este alcance su autonomía. Esa mediación indispensable solo es posible ante un buen acto comunicativo, que permita una mutua comprensión de necesidades, con el fin de proponer nuevas formas de acercarse al conocimiento.

En la actualidad, la línea divisoria entre las dos corrientes ya no está remarcada. Las propuestas han acercado los puntos de encuentro para reforzar la concepción de evaluación formativa. El diálogo estudiante-docente engloba la primera plana, con el fin de la construcción de una práctica dinámica e interactiva que dé cuenta de una evaluación caracterizada en la solidez que brinda la comprensión del real proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita el reconocimiento de las necesidades y las posibles ayudas a cada estudiante por parte de cada integrante de la comunidad educativa (Gipps, 2003). Esto con el fin de que se aleje la evaluación del paradigma tradicional centrado en el alcance de una eficiencia curricular, determinada por una serie de datos presentados en cifras, que den la medición de una serie de logros; paradigma en el que el profesor tiene total control de las situaciones presentes en la enseñanza-aprendizaje, sin la posibilidad de replantear el camino a recorrer, porque está centrado en una cantidad de saberes a cumplir al finalizar el periodo, semestre o año escolar. La búsqueda de cambio, de tal suerte, es a partir de la perspectiva constructivista del proceso, en la que se presenta un paradigma emergente que reconoce los aspectos socioculturales subyacentes a la enseñanza-aprendizaje, en los que se

tienen en cuenta la motivación, el interés y la construcción de identidad del estudiante (Shepard *et al.*, 2018). Como señalaría Freire (2013), la educación debe realizarse con el fin de que el estudiante alcance un saber razonado, que permita su autonomía y, por tanto, posturas críticas frente a la realidad social en la que debe intervenir con todo su potencial.

Así las cosas, la evaluación formativa busca que existan realmente unas acciones informadas que logren la mejora de las competencias de los estudiantes (Sadler, 1989). De tal manera que el estudiante pueda partir del ensayo sobre sus facultades y los conocimientos estudiados y que los errores no sean calificados, remarcados con rotuladores rojos, sino motivados como impulso para el aprendizaje. Es decir, como plantea Astolfi (1999), es indispensable para el replanteamiento del sistema educativo cambiar el paradigma del error, su estatus, y reivindicarlo para la enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que se debe centrar el acto educativo en el proceso, en donde medie el diálogo entre los actores implicados, un diálogo que no niegue las diferencias ni la posibilidad de cometer errores y que su finalidad no consista en la suma de cifras que den cuenta de momentos muy específicos, centradas en la cantidad de fallos cometidos, sino, por el contrario, un diálogo que evalúe enfocado en los avances, necesidades y mejoras de cada estudiante. A partir de James Popham (2013), se puede comprender que

la evaluación formativa es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. (p. 14).

Es decir, la evaluación del proceso debe permitir el reconocimiento de aspectos a mejorar desde unas ideas concertadas entre los participantes (es decir, docentes, estudiantes e institución educativa) para el alcance de las competencias propuestas y de una regulación por medio de todos los recursos cognitivos y metacognitivos que permitan reducir la brecha hacia el conocimiento y lleven al estudiante hacia una conscientización de su proceso. Todo este enmarque de acciones debe estar basado en la comunicación y en el acompañamiento del proceso que posibilite la autorregulación y el autocontrol del estudiante (Sadler, 1989). Como bien se puede señalar, la evaluación formativa tiene, por tanto, las funciones formadora, reguladora, pedagógica, comunicadora y ambientadora (Hamodi *et al.*, 2015). Para dichas funciones y para que realmente sea un proceso planificado, Popham (2013) también señala que la evaluación

formativa debe tener en cuenta los siguientes niveles: i) los ajustes pedagógicos de los profesores; ii) los ajustes en las estrategias de aprendizaje de los alumnos; iii) cambios en el clima del aula; y iv) puesta en práctica en el centro educativo. Se evidencia, de tal suerte, que la evaluación formativa solo es posible si abarca todos los estamentos que conforman la institución educativa, no esfuerzos aislados en prácticas particulares de docentes, sino un ejercicio consolidado en donde todos activen sus competencias.

Ahora bien, la propuesta de la evaluación formativa está fundamentada en las relaciones de los actores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el acompañamiento y en los ajustes necesarios en los planes de los profesores y en las estrategias, cognitivas y metacognitivas, de los estudiantes, así como en una revaloración del error en la evaluación. De tal manera que el aspecto emocional se descubre, en principio, como un elemento secundario de vital protagonismo y es sobre este aspecto en el que ahora se profundizará.

Sobre la emoción y la evaluación formativa. Una relación desde la teoría de Johnmarshall Reeve

Hace unos años, el biólogo Maturana (1985; 1997) reconocía a las emociones una posición fundamental en el sistema de evolución primitiva que degeneró en lo que actualmente somos. Y aún ha llegado más lejos en su apreciación acerca de las emociones, dándoles la categoría de elemento fundamental en el raciocinio del ser humano. Las emociones ya no contradecirán el razonamiento ni estarán más cercanas a estados relacionados con la animalidad, sino que estarán en el momento previo al ejercicio de la razón como sus productores: las emociones como impulsoras del razonamiento. Es decir, las emociones acompañan cada acto del hombre y determinan el tipo de acción que se tomará de acuerdo a lo razonado. Desde esta perspectiva, se establece la importancia del estudio emocional en cualquier actividad humana. Desde un punto de vista actual, se han reconocido dos apuestas principales para la definición de las emociones (Melamed, 2016). Estas teorías sobre la emoción se pueden enfocar en dos puntos preponderantes: aquellas que establecen la relación emoción-sensación y aquellas que relacionan emoción-cognición. Las primeras consideran que las situaciones establecen los cambios corporales y que ante esa sensación aparece alguna emoción en el ser humano. Las segundas consideran que las emociones no contradicen la razón y que permiten realizar juicios normativos de las situaciones y a partir de allí actuar.

En este trabajo interesan las teorías que relacionan emoción-cognición porque reconocen la importancia de la emoción en el aprendizaje e, indispensablemente, la evaluación formativa tiene que ver con ellas. Las emociones no son algo inoportuno que no tiene ninguna relación con el pensamiento. Bajo esta batuta se encuentra al profesor Reeve (2010); sobre su teoría de la emoción se relaciona, en primera instancia, la evaluación formativa. El autor expresa que:

Las emociones son multidimensionales. Existen como fenómenos sociales subjetivos, biológicos e intencionales (Izard, 1993). En parte, las emociones son sentimientos subjetivos, ya que nos hacen sentirnos de un modo particular, como en el caso del enojo o la alegría. Pero las emociones también son reacciones biológicas, respuestas movilizadoras de la energía que preparan al cuerpo para adaptarse a cualquier situación que uno enfrente; son agentes intencionales, en mucho como el hambre, que tiene una finalidad. (p. 222).

A partir de esta apreciación, Reeve (2010) reconoce lo difícil que resulta intentar dar una definición exacta de lo que se considera emoción, ya que abarca una serie de estados variables y diferenciables entre sí, que determinan a cada persona en momentos particulares. De tal suerte que prefiere establecer algunos aspectos esenciales para, posteriormente, retomarla conceptualmente. Reeve (2010) establece cuatro componentes indispensables cuando se habla de emoción, a saber: i) sentimental, ii) estimulación corporal, iii) el componente intencional y, finalmente, iv) el componente social-expresivo. A través de estos componentes se atreve a determinar que las emociones son “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (Reeve, 2010, p. 223). Cabe resaltar su apreciación de la duración, puesto que, con ello, se expresa la variabilidad emocional que experimenta toda persona durante los procesos que enfrenta, dentro de ellos, la educación. Emociones que, de forma habitual, no se contemplan en el sistema educativo, el cual tiene el compromiso de estimular al estudiante en el proceso de aprendizaje y de potenciar la búsqueda de motivación que desembocará necesariamente en su autonomía.

Reeve (2010) propone la siguiente representación para demostrar cómo se relacionan los cuatro componentes dentro del sistema de la emoción:

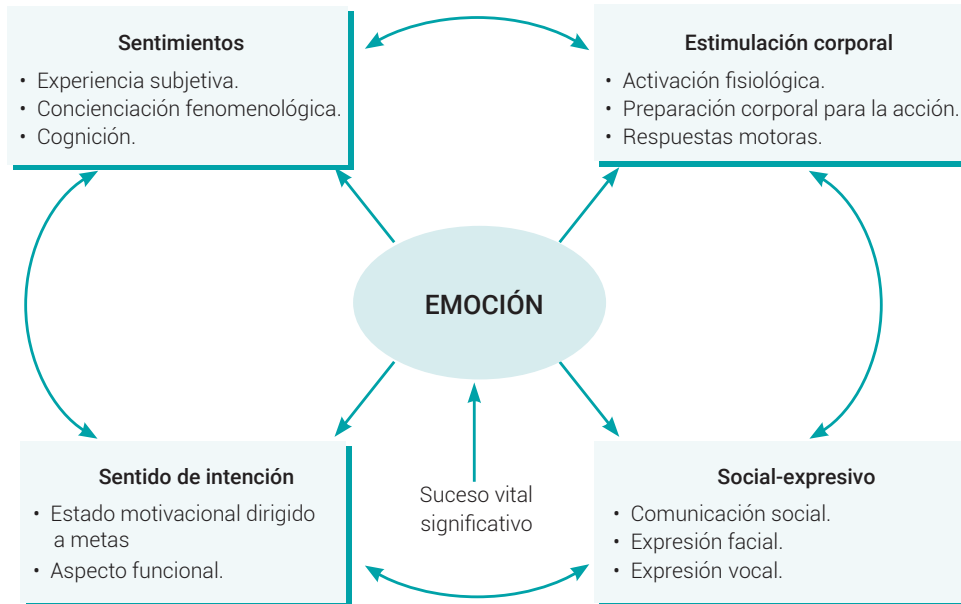


Figura 1. Cuatro componentes de la emoción

Fuente: Reeve, 2010, p. 222.

El sistema propuesto introduce la bidireccionalidad de los componentes y su forma ovoide de representación, lo que permite que no se detenga el movimiento. Este sistema se describirá más adelante, en detalle, con respecto a la evaluación formativa. Antes, es preciso aclarar que interesa de esta teoría emocional su preocupación en demostrar su indispensabilidad para la motivación. Para Reeve (2010) existen dos posibilidades en esta relación: en primer lugar:

Son un tipo de motivo. Como los otros motivos (p. ej., necesidades, cogniciones), las emociones energizan y dirigen la conducta. [...] [En segundo lugar] sirven como sistema “indicador” continuo para señalar qué tan bien o mal está yendo la adaptación. (p. 224).

Esta doble posibilidad permite la autocognición del estado en el que la persona se encuentra frente al proceso emprendido y, a su vez, tomar correctivos frente al mismo para alcanzar mayor adaptabilidad. Por tanto, no existen, para el autor, juicios de valor sobre las emociones. Es decir, no deben considerarse como malas, sino que debe reconocerse su utilidad a partir de su funcionalidad de afrontamiento y de vinculación social.

Las emociones, por tanto, hacen parte de la cotidianidad de cualquier persona y determinan en gran medida su accionar común y su motivación frente a los demás. Negarlas u omitirlas implica un retroceso en las posibilidades de relaciones que se establecen por medio de ellas y sería negarle a quien las experimenta la opción de reconocerse en ellas y de entenderse frente a sus procesos.

De tal suerte que podemos afirmar que la comunicación entre docente y alumno se instaura también en estados emocionales (porque preexisten antes del razonamiento, según Maturana (1997), y porque su estimulación la determina, según Reeve (2010), en relación con necesidades de afrontamiento, de búsquedas sociales o de respuestas motivacionales. Una comunicación puede evidenciarse, por tanto, desde dos posibilidades: como el resultado de una emoción que invoca la motivación para acercarse al otro o como la respuesta provocada por el acercamiento de ese otro. En ambos casos, la emoción es indispensable en el ejercicio comunicativo y en la claridad de los sucesos (es decir, de la situación en que se enfrenta la persona) o de las proposiciones realizadas a futuro para su desarrollo.

Ahora bien, la evaluación formativa actúa sobre el estado emocional del estudiante, no lo niega ni lo omite, lo requiere y lo desarrolla. Este tipo de evaluación se despliega en el proceso de aprendizaje del estudiante; es en este proceso sobre el que actúa, no para dar una serie de datos, sino para potenciar las competencias particulares de cada estudiante a partir de una comunicación clara sobre los puntos a reforzar y el cómo hacerlo; para lograrlo, desarrolla los procesos metacognitivos representados en el autocontrol, la autoevaluación y la autorregulación.

Así las cosas, cabe evidenciar que la evaluación formativa, al actuar sobre el proceso, se preocupa (o debiera preocuparse) por las emociones, puesto que su contraparte, la evaluación tradicional, las niega completamente en su calificación (aunque el estudiante evidentemente las siente al responder, en la espera de su respuesta y posteriormente a ella). Como lo indica Perrenoud (2007) de forma clara y concreta: "Excepto para unos cuantos, aprender cuesta tiempo, esfuerzos, emociones dolorosas: angustia por el fracaso, frustración por no lograrlo, sentimiento de llegar a sus límites, miedo de lo que pensarán los otros" (p. 53). De tal suerte que la evaluación formativa requiere situarse en el estudiante y reconocer la emocionalidad subyacente a todo proceso evaluativo para evitar aquellas emociones dolorosas y toda angustia que limite la potenciación de las competencias.

Ahora bien, como ya se mencionó, Reeve (2010) reconoce cuatro componentes, que se evidenciarán en relación con la evaluación formativa, para demostrar la importancia de la emoción en cada proceso en particular. El primero de ellos es el

*componente sentimental*¹, que reconoce, a su vez, tres apartados: la experiencia subjetiva, la concienciación fenomenológica y la cognición. El primero considera que el individuo debe saber cuáles son las causas de sus acciones motivadas, estas pueden ser internas, si son propias, o externas, si son causadas por alguien, así como la determinación de si actúan libremente o están siendo coaccionados (Reeve, 2010). El segundo aspecto puede entenderse, precisamente, en el reconocimiento de su determinación, es decir, qué tanto han participado en la toma de decisiones frente a la actividad emprendida; y el tercero se puede relacionar con la manera en que la cognición permite la activación de la emoción (Reeve, 2010). La evaluación formativa, por su interés en el proceso, les permite tanto al estudiante como al profesor ser conscientes de las motivaciones acerca del objeto de estudio y cómo responder a esa causa y, de ser necesario, tomar correctivos. Al estudiante, en particular, le permite encontrar las razones por las cuales las actividades estipuladas son relevantes para su propia experiencia. Asimismo, pueden conjuntamente reflexionar sobre el quehacer educativo. De manera que, a modo de ejemplo, si el texto base de lectura no está gustando al estudiante, ¿cuál es el motivo? ¿Es posible remplazarlo? ¿Se puede generar la motivación? ¿Con cuáles estrategias se está acercando el estudiante? ¿Cuál es el propósito de lectura? ¿Existe tal propósito? ¿Cuál ha sido el acompañamiento docente o cuál ha sido la petición explícita? ¿Está acorde al nivel? ¿Qué emociones está experimentando el estudiante frente a su lectura? Estas y muchas otras preguntas pueden acercarse a la parte sentimental del estudiante, así como permiten la comprensión de la experiencia subjetiva del estudiante, apoyan la reanimación de la concienciación y el desarrollo cognitivo frente a las emociones que despiertan las actividades educativas y que deben ser comunicadas asertivamente.

Respecto al segundo componente, *estimulación corporal*, este se divide en tres apartados: activación fisiológica, preparación corporal para la acción y respuestas motoras. En relación al primero, Reeve (2010) establece que "el componente de estimulación corporal involucra nuestra activación neural y fisiológica (biológica), e incluye la actividad de los sistemas autónomos y hormonales mientras se prepara y regula la conducta adaptativa de afrontamiento del organismo durante la emoción" (p. 223). Esa activación es la que lleva a que el cuerpo pueda actuar acorde con la situación y responder como debe estar previsto o según lo que se quiera conseguir. La evaluación formativa, por su propia naturaleza, permite al estudiante sentir emociones, (que no se pueden determinar *a priori*), para adecuarlas a las necesidades respectivas corporalmente. Si un texto genera desagrado, es posible también que el estudiante tenga tiempo más que suficiente para reevaluar su estado emocional

1 Las cursivas no son del texto de Reeve; se utilizan para resaltar cada componente.

respecto al documento, caso contrario a lo que sucede en la evaluación tradicional, en la que el sujeto está condenado a la emoción del instante y a responder ante las dificultades que esta le pueda generar frente a la actividad propuesta. Por ejemplo, en una prueba, el estudiante se pone nervioso, muy nervioso, tanto que le genera malestar corporal, incluso, mareos y sensación de desmayo. La prueba se encuentra ahora entre el nerviosismo propio de su desarrollo, la imposibilidad de pedir permiso por temor a ser señalado de hacer trampa y el miedo de que pueda llegar a desmayarse en el salón de clase. Ante estas emociones experimentadas, el texto que pueda estar leyendo empieza a ser lo menos relevante.

Acertadamente, se puede afirmar que los dos componentes vistos validan el error, porque su naturaleza evidencia que es inevitable en el desarrollo de cualquier actividad. Como tal, es indispensable reconocer que un proceso requiere de tiempo y espacio extendido, no limitado arbitrariamente por el docente, sino concertado entre los actores del acto educativo. Es decir, el error es inevitable y necesariamente se corregirá durante el proceso sin ser remarcado en forma de huella para el estudiante. El docente debe evidenciar, en detalle, las respuestas sentimentales subjetivas y las acciones corporales adoptadas por el estudiante (que el estudiante debe aprender a reconocer en sí mismo) para hacer correctivos sin que afecten la motivación frente al aprendizaje.

El tercer componente, *sentido de intención*, se divide a su vez en dos partes: estado motivacional dirigido a metas y aspecto funcional. La primera de ellas le permite al estudiante comprender por qué razones desea hacer lo que va a hacer (quiere hacer) y cómo se siente, es decir, cómo actúa esa razón frente a su emoción (Reeve, 2010). Esto le permite el direccionamiento de sus esfuerzos a un punto específico. Respecto a la evaluación formativa, en su acto constructivo, que pretende que el estudiante y el docente construyan conjuntamente el proceso de aprendizaje, le permite al estudiante que adquiera claridad en relación con los objetivos de su proceso de aprendizaje, es decir, que puede realizar una apropiación sobre su proceso, siendo no solo consciente del mismo, sino también su responsable. De esta manera, la segunda parte, aspecto funcional, le permite tomar decisiones sobre cómo mejorar su aprendizaje.

El cuarto componente, *social-expresivo*, se divide en tres aspectos: comunicación social, expresión facial y expresión verbal. Este componente, en general, es aquel que se ubica en la relación comunicativa entre los diferentes actores sociales. Cuando pensamos los sistemas evaluativos tradicionales, evidenciamos que se niega este componente, en tanto el estudiante no tiene la oportunidad de presentar al docente lo que genera la actividad desarrollada (Reeve, 2010) y el docente no se preocupa por preguntarle al estudiante cómo desarrolló su proceso evaluativo. Tanto el docente

como el estudiante guardan silencio respecto a sus estados emocionales y solo se comunican a través de las respuestas de la prueba, en un primer momento, y de la calificación, en un segundo momento, que deviene, como lo demuestra Stiggins (2008, citado por Martínez Rizo, 2012), en efectos emocionales distorsionados, en los que quien obtiene buenas calificaciones se siente capaz y confiado, y quien, por el contrario, obtiene malas calificaciones es impulsado a dudar de sus capacidades, a la desconfianza en sí mismo y a evitar riesgos que los puedan llevar al error. El miedo al fracaso se hace entonces palpable. Así como la seguridad del primero puede verse pisoteada prontamente a través de otra prueba. La evaluación formativa, de tal suerte, renueva este enlace dialógico entre los actores que permite la reanimación emocional y la motivación frente a la enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación formativa reconoce aún más la relevancia del diálogo como motor del proceso, en tanto registra tres modelos de comunicación que se entenderán como tres etapas evaluativas del proceso de aprendizaje. Se establecen, desde Hamodi *et al.* (2015): la autoevaluación, la coevaluación o evaluación entre estudiantes y la evaluación colaborativa. La primera, consiste en el diálogo que el estudiante construye y mantiene consigo mismo acerca de su proceso (ya enunciado con anterioridad); la segunda, consiste en el diálogo que mantienen los compañeros de curso acerca de su proceso; y la tercera, (que ha sido remarcada en párrafos anteriores), consistente en el diálogo entre el estudiante y el docente.

Antes de continuar con la reflexión acerca de la emoción en el diálogo con el maestro, es importante resaltar el diálogo entre pares, puesto que este brinda la posibilidad de que entre compañeros se reconozca la elaboración de las actividades asignadas, así como potencien su capacidad de dialogar con el otro a un nivel académico. Según Alcañiz *et al.* (2015):

De esta forma, los estudiantes realizan una valoración previa y señalan las carencias, los puntos fuertes y las líneas de mejora del trabajo de los compañeros que les han sido asignados. Se introduce de esta manera una estrategia de trabajo colaborativo, que reporta numerosos beneficios, tanto en relación al aprendizaje de contenidos, como respecto a la adquisición de competencias. (p. 49).

De manera que los estudiantes podrán comprender que mantienen emociones similares entre ellos y que las formas de solucionar las dificultades frente a las actividades son también similares. Sentirse acompañado en las dificultades emocionales puede aportar la capacidad de avanzar de mejor manera en el proceso (Canales y

Dimas, 2010). Realmente, este diálogo permite que los estudiantes formen comunidades de aprendizaje.

En este aspecto cabe profundizar un poco más, puesto que el estudiante no solo vive su emoción frente al docente y sus compañeros, sino también frente a los padres o personas vinculadas sentimentalmente. Como lo señala Perrenoud (2007):

En el seno de las familias, la escolaridad de los hijos a menudo se vive de un modo muy emocional, entre inquietudes y grandes esperanzas. Incluso cuando el fracaso escolar no amenaza en absoluto al niño, los padres pueden temer por su agotamiento, su socialización, sus relaciones, desarrollar fantasmas respecto a lo que vive en un mundo que escapa completamente a su control: la clase, pero también los pasillos, el patio, el camino a la escuela. A menudo no hace falta gran cosa para hacer saltar el polvorín. (p. 91).

Este temor de los padres se transmite inevitablemente al estudiante. El estudiante siente sobre su espalda dicha responsabilidad sobre su propio actuar en la educación, que se ve valorizado en las calificaciones que recibe en la institución educativa. Esa tensión puede ocasionar muchos conflictos respecto a su proceso de aprendizaje. El diálogo en la evaluación formativa también abarca a los padres de familia, puesto que si el estudiante se encuentra en proceso, y en acompañamiento del profesor, tiene claridad sobre su horizonte y los medios para alcanzarlo y no se subvalora su capacidad para equivocarse y no se le cuestiona a partir de sus errores; su proceso puede guiarse hacia la potencialidad de todas sus competencias y el desarrollo emocional familiar adecuado.

En ese rol, el diálogo del docente y su capacidad de vislumbrar las situaciones que viven los estudiantes es indispensable. La evaluación formativa insta frente a las emociones a que los maestros:

Ajustent leurs méthodes pédagogiques aux besoins d'une diversité d'élèves, ce qui signifie dans certains cas qu'ils adaptent l'enseignement pour tenir compte de différents styles émotionnels. Les enseignants remarquent que les élèves les plus vulnérables ont besoin d'aide pour développer leurs compétences émotionnelles. (...) Ils s'efforcent d'aider les élèves à prendre confiance dans leurs compétences et leurs connaissances et dans leurs capacités à gérer eux-mêmes leur apprentissage.

(Centre pour la Recherche et L'innovation dans L'enseignement [CERI], 2008, p. 9).

Esta mutual capacidad de adaptabilidad es esencial, como se ha mencionado, para que el proceso de aprendizaje adquiera sentido dentro del marco de evaluación formativa. No obstante, esta posibilidad solo se logra a través del diálogo constante entre los actores y el reconocimiento de cada particularidad a la que se enfrentan.

Sobre las emociones y la evaluación formativa. Una relación desde la teoría de los sentimientos de Agnes Heller

Para Heller (1993), las emociones se comprenden desde un punto de vista antropológico, es decir, desde una perspectiva que tenga presente las condiciones esenciales del hombre, entre otras: la libertad y el carácter social. Estos factores son entendidos como fundamentos de la construcción emocional del individuo, que configura sus pasiones libremente y en medio de las interacciones sociales (Giddens, 1991). La clasificación de las emociones de esta autora se relaciona de manera directa con tales factores antropológicos que son, a su vez, determinantes de la evaluación formativa: los estudiantes son comprendidos como sujetos libres, sin yugos dictatoriales, dentro de procesos homogéneos en el aula de clase, donde prioriza la mediación en lugar de la imposición. Así mismo, la evaluación formativa es de carácter social, con fines sociales de construcción del conocimiento, donde se piensa al otro como un igual dentro del proceso. Existe, entonces, una relación general de la conceptualización de las emociones de Heller (1993) y las prácticas proautonomía y prosociedad de la evaluación formativa.

Ahora bien, dentro de la taxonomía propuesta por la autora, la emoción se distingue tanto de los afectos como de los sentimientos. Para la teórica, los afectos son considerados sentimientos primarios del hombre, que surgen de impulsos no prolongados ocasionados por un objeto externo al sujeto; la emoción, por su parte, es entendida como una extensión de algún impulso, que se mantiene en el tiempo y que recae, así mismo, sobre un objeto externo al hombre. Por último, los sentimientos, propiamente dichos, siempre tendrán un carácter complejo y se relacionarán de forma directa con la personalidad del sujeto, o sea, con el reconocimiento de sí mismo como objeto de la emoción. Es común, por ejemplo, que la venganza (emoción no abordada explícitamente por la autora, pero fácilmente inferida en su teoría) se prolongue en el

tiempo y que el objeto que la produce sea externo al sujeto sintiente. La venganza no es un afecto, sino una emoción que, a pesar de que el tiempo pase y el objeto quede distante, se sigue recordando. Heller (1993) propone, al respecto, un ejemplo con el amor, cuando lo encasilla dentro de las emociones: "Si no está presente el objeto de nuestro amor, podemos sentir el amor con intensidad mayor aún" (p. 122). Pero la venganza no es un sentimiento, en términos de Heller (1993), porque el objeto de la pasión no es el hombre mismo, como sucedería con el sentimiento de remordimiento que lleva al suicidio, el cual nace de una especie de venganza sobre sí mismo, el objeto productor del remordimiento.

Esta emoción en el contexto educativo, específicamente en los procesos de evaluación no formativos ni dialogantes (Rojas, 2017), suele presentarse como un sentir que perdura en el tiempo hasta el día del examen, donde los profesores plantean preguntas complejas con el ánimo de "cobrar" actitudes negativas de los educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo describe Cabrales (2008) en sus estudios sobre evaluación en la educación superior:

Esta actitud de prepararse para el combate hace que los estudiantes perciban la evaluación como un campo de batalla en el que se enfrentan contra el docente, no contra el conocimiento —que tampoco debería ser lo correcto— y en el que prácticamente se vale todo, tanto del lado del profesor, que llega con su arsenal de armas secretas y ánimo de venganza, desplegando sus preguntas irresolubles, temas que no trató, que no se han visto o que explicó cuando había pocos en el salón o que ni siquiera explicó. (p. 150).

De este modo, la escuela como ente social no es ajena a las emociones que afectan la libertad en medio de las interacciones sociales de los sujetos. La venganza no es el único caso. Heller (1993) propone, entre otras, dos emociones que se consideran pertinentes con respecto a los procesos de evaluación formativa, por sus recurrencias en contextos de educación superior: el miedo y el gozo.

El objeto del miedo en las prácticas evaluativas recae sobre el examen o sobre las actividades realizadas por los estudiantes, quienes sienten temor por la calidad del trabajo o por las subjetividades del docente. Para Heller (1993) existen seis tipos de tal emoción, cuatro de los cuales se conectan oportunamente con los procesos tradicionales de evaluación sumativa, urgentes de entender para proponer alternativas más humanas, que persigan la libertad y la construcción social e igualitaria del sujeto evaluado.

En primer lugar, el miedo proyectado a futuro: "Miedo como en el sentimiento 'me amenazan peligros en el futuro'. Por ejemplo, 'Me temo que tendrán que operarme del bazo'" (Heller, 1993, p. 126). Justamente, este primer tipo de miedo da cuenta de la proyección del temor en torno al examen institucionalizado en las formas de evaluar de las instituciones educativas. El estudiante siente miedo sobre lo que desconoce y sobre lo que podría ocasionar la pérdida del examen. En segundo lugar, "el miedo se refiere a la incertidumbre de los resultados" (Heller, 1993, p. 126), que, tácitamente, se presenta durante el tiempo de espera de la evaluación del estudiante. El tercer tipo de miedo es el de la preocupación, es decir, las consecuencias que la evaluación podría traer y que, normalmente, se asocian con el fracaso (Perrenoud, 2007). En los colegios, tales consecuencias conllevan castigos desde casa; en la universidad, la pérdida del semestre o gastos adicionales de habilitaciones académicas. En cuarto lugar, surge el "sentimiento de 'no deseo esto'" (Heller, 1993, p. 127), que suele presentarse en la disforia habitual de los estudiantes hacia los exámenes o actividades de evaluación; en otras palabras, el miedo a que lo no deseado se presente.

La emoción del miedo se configura, de este modo, como un factor que afecta los procesos de aprendizaje. Lo temido es, por ende, valorado negativamente, y la disforia va en detrimento del aprendizaje. Para que los estudiantes sean partícipes activos y tranquilos de su propio proceso, se hace necesario cambiar las actividades generadoras de emociones disfóricas que impidan el libre acceso a la cultura y a la ciencia y, con ello, la construcción social del conocimiento. En lugar del miedo, se encuentra, en la teoría de Heller (1993), el gozo como base para el aprendizaje.

Los sujetos evaluados normalmente logran la emoción de gozo cuando aprueban el examen o la actividad desarrollada. No es habitual hallar estudiantes que celebren por haber realizado incorrectamente una tarea. Por tanto, el gozo es, en principio, el resultado de hechos favorables para los sujetos y, en el caso concreto de la evaluación, para aquellos que consiguen buenos resultados. En esta categoría de las emociones, se encuentran cinco tipos de gozo, los cuales pueden entenderse dentro del ámbito de la evaluación formativa.

Si se parte del hecho de que el gozo surge como producto de hechos favorables, habría que considerar la posibilidad de que tal emoción sea sentida por todos los estudiantes durante el proceso de evaluación. Cuatro de los cinco tipos de gozo se emparentan, justamente, en el logro de un propósito: se cumple un objetivo, se consigue un deseo, se realiza la voluntad del sujeto y se encuentra el triunfo de un valor social esperado (Heller, 1993). La evaluación formativa permite la consecución de tales objetivos, en cuanto incentiva la reflexión sobre el aprendizaje para mejorar, según Popham (2013), las prácticas de aula del docente, la metacognición del estudiante y la

normatividad institucional sobre los procesos de evaluación del aprendizaje. En otras palabras, una educación que tenga presentes las dificultades de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje es una educación que tiene asegurada la emoción del gozo, debido a que, planteado en los términos formativos de la valoración académica, todos los estudiantes lograrán el objetivo, el deseo, la voluntad y el triunfo del valor de la igualdad en el aprendizaje.

El quinto tipo de gozo debe elidirse de los procesos formativos de la evaluación educativa: "Hay una forma de gozo que solo puede referirse a los otros. Es la alegría por la desgracia de alguien" (Heller, 1993, p. 128). Solo un sistema educativo en el que sobresalga el premio para los que aprenden fácilmente y se enfatice el castigo para los que tienen dificultades de aprendizaje podría permitir la emoción del gozo sobre los fracasos de otro.

Desde Heller (1993), se comprenden las emociones desde una perspectiva antropológica y se destacan tres de ellas en los procesos de evaluación educativa: la venganza, el miedo y el gozo. Para lograr un ideal de evaluación es necesario eliminar de los procesos educativos las dos primeras y reflexionar sobre la impertinencia del gozo como producto del fracaso de otros. En su lugar, los demás tipos de gozo pueden servir de base para desarrollar procesos de evaluación que integren a todos los educandos y los encaminen a pensar en la posibilidad del acceso autónomo a las competencias académicas de cada área del conocimiento.

Conclusiones

A partir de Reeve (2010), se identifica de vital relevancia para los sistemas educativos que el estudiante potencie el reconocimiento de los cuatro componentes enumerados, a través de un diálogo constante con su docente y su entorno familiar, para una mejor actuación frente a su proceso de aprendizaje. Todo ello le permitirá comprender sus emociones en la evaluación formativa, y abandonar los cambios abruptos que ocasionan las evaluaciones centradas en las calificaciones; estos cambios no son reconocidos comúnmente en su importancia por ninguna de las partes en los sistemas evaluativos tradicionales. Desde Reeve (2010), las emociones actúan de la misma manera en cualquier situación de la vida, es decir, en una evaluación sumativa, centrada en la calificación, se encuentran los mismos cuatro componentes, aunque de forma más fugaz y de percepción negativa en cuanto ni el estudiante ni el docente son consciente de ellos, por tanto, menos significativa en pro del aprendizaje.

Con base en la teoría de Heller (1993), se afirma que la venganza y el miedo generado en los exámenes u otras actividades sumativas son emociones que

afectan los fines académicos de las evaluaciones formativas del aprendizaje. La venganza, que suele utilizarse por parte del docente hacia el estudiante (Cabrales, 2008), apoya las prácticas tradicionalistas de la evaluación escolar; del mismo modo, los diferentes tipos de miedo que siente el educando hacia la evaluación se orientan en contravía de la valoración formativa con fines de aprendizaje. Heller (1993) propone el gozo como emoción y, para lograrlo en los contextos educativos, se hace fundamental que se desdibujen las euforias causadas por los fracasos de los otros y, en su lugar, surja la voluntad por parte del maestro de configurar grupos gozosos durante y después del aprendizaje, mediante las orientaciones formativas de la evaluación.

Dicho lo anterior, es necesario que la evaluación formativa se centre en la emocionalidad para comprender, en primer lugar, al estudiante, y desde allí a los demás actores del proceso educativo. Si la evaluación formativa permite que el estudiante sea consciente del desarrollo de los cuatro componentes puede actuar sobre ellos y darles mayor libertad de acción, en donde las emociones realmente participen en el acto motivador del aprendizaje. Si el docente escucha al estudiante en sus emociones, puede mediarlas, reducirlas o ampliarlas, en pro del aprendizaje, y también puede percatarse de sus propias emociones, teniendo en cuenta que las planeaciones serán concertadas y buscarán la autonomía del educando como objetivo. De este modo, a partir de la autorregulación, el estudiante reconoce sus sentimientos frente a su proceso y puede ejercer autocontrol sobre ellos, reconducir sus motivaciones hacia un horizonte adecuado, expresar sus inquietudes y buscar apoyos si es necesario.

Referencias

- Alcañiz, M., Chuliá, H., Riera, C. y Santolino, M. (2015). Evaluación formativa entre iguales: una experiencia de mejora competencial en estudiantes de Estadística. *@tic. Revista d'innovació educativa*, (15), 46-54. <https://doi.org/10.7203/attic.15.6397>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>
- Astolfi, J. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Díada Editora S.L.
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165.

- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2(2), 149-170.
- Canales, E. y Dimas, S. (2010). *Resiliencia y manejo de emociones en secundaria. ¿Qué dicen los alumnos, padres y maestros en el espacio de orientación y tutoría?* Ángeles Editores, S.A de C.V.
- Centre pour la Recherché et L'innovation dans L'enseignement. (2008). Évaluer l'apprentissage, L'évaluation formative, *OECD*. <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Alianza Editorial, S.A.
- Gipps, C. (2003). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Taylor & Francis e-Library.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Hamodi, C., López, A. y López, V. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.147.47271>
- Heller, Á. (1993). *Teoría de los sentimientos*. Fontamara.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Maturana, H. (1985). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Comunicaciones Noreste LTDA.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Comunicaciones Noreste LTDA.
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (49), 13-38.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó, Colofón.

- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruselas: De Boeck.
- Popham, W. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.
- Rojas, A. J. (2017). Evaluación dialogante: fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior. *El Ágora USB*, 17(1), 265-280. <https://doi.org/10.21500/16578031.2824>
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>
- Shepard, L., Penuel, W. y Pellegrino, J. (2018). Classroom assessment principles to support learning and avoid the harms of testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 52-57. <https://doi.org/10.1111/emip.12195>