

DIAGNÓSTICO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD DE ECONOMÍA INTERNACIONAL DE HUNAN

DIAGNOSIS OF THE FORMATIVE EVALUATION OF LEARNING AT THE UNIVERSITY OF INTERNATIONAL ECONOMY OF HUNAN

DIAGNÓSTICO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE DE ECONOMIA INTERNACIONAL DE HUNAN

Wei Zhou ¹
Dayana Travieso Valdés ²
Abelardo López Domínguez ³

Manuscrito recibido el: 10 de abril de 2021.

Aprobado: 29 de abril de 2021.

Publicado: 27 de mayo de 2021.

Resumen

El español, es una lengua oficial que se habla en numerosos países a escala internacional. El trabajo que se presenta centra la atención en la función formativa de la evaluación del aprendizaje durante la enseñanza de la Lengua Española en una universidad china. Por ello, este artículo presenta como objetivo: socializar los resultados del diagnóstico de la evaluación del aprendizaje del Español Básico como lengua extranjera en la Universidad de Economía Internacional de Hunan de China. En la investigación se aplicaron métodos teóricos, para reflejar las relaciones esenciales del objeto que se investiga, métodos empíricos, quienes destacan las características fenomenológicas objeto de estudio y técnicas estadísticas, como formas de valoración de la información obtenida. Como resultado fundamental, el diagnóstico realizado mostró deficiencias en las diferentes dimensiones abordadas de la función formativa de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras claves: Evaluación; Aprendizaje; Función formativa; Estudiantes; Español.

Abstract

Spanish is an official language that is spoken in many countries internationally. The work presented focuses on the formative function of learning assessment during the teaching of the Spanish Language at a Chinese university. For this reason, this article presents the following objective: To

¹ Universidad de Economía Internacional de Hunan, China. Licenciada en Lengua Española para No Hispanohablantes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2553-416X>

Contacto: liazw890716@gmail.com

² Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana. Profesora en la Universidad de La Habana, Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4927-7268>

Contacto: dayana@cepes.uh.cu

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana. Profesor en la Universidad de La Habana, Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9101-7470>

Contacto: abelardo@cepes.uh.cu

socialize the results of the diagnosis of the assessment of the learning of Basic Spanish as a foreign language at the Hunan University of International Economics of China. In the research, theoretical methods were applied to reflect the essential relationships of the object under investigation, empirical methods, which highlight the phenomenological characteristics under study and statistical techniques, as ways of evaluating the information obtained. As a fundamental result, the diagnosis made showed deficiencies in the different dimensions addressed in the formative function of the evaluation of student learning.

Keywords: Assessment; Learning; Formative function; Students; Spanish.

Resumo

O espanhol é uma língua oficial falada em muitos países internacionalmente. O trabalho apresentado centra-se na função formativa da avaliação da aprendizagem durante o ensino da Língua Espanhola numa universidade chinesa. Por este motivo, este artigo apresenta o seguinte objetivo: Socializar os resultados do diagnóstico da avaliação da aprendizagem do Espanhol Básico como Língua Estrangeira na Universidade Internacional de Economia de Hunan de China. Na pesquisa, foram aplicados métodos teóricos para refletir as relações essenciais do objeto em investigação, métodos empíricos, que destacam as características fenomenológicas em estudo e técnicas estatísticas, como formas de avaliação das informações obtidas. Como resultado fundamental, o diagnóstico realizado evidenciou deficiências nas diferentes dimensões abordadas na função formativa de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Função formativa; Estudantes; Espanhol.

Introducción

El crecimiento económico de la República Popular China unido a las consecuencias sociales resultantes de su volumen poblacional, han implicado un aumento en la demanda de una educación de mayor calidad. En los momentos actuales las familias manifiestan disposición a invertir en la educación de sus hijos, y así tienen mayores oportunidades de acceso a la educación superior, lo que los ayudaría a aumentar su competitividad en el convulso mercado laboral.

No obstante, los esfuerzos del gigante asiático por aumentar el número de plazas y la calidad de estas, el país no dispone de todos los recursos educativos de manera que satisfaga la creciente demanda; es por ello que la enseñanza de las lenguas extranjeras en las universidades chinas es una opción que abre puertas al mercado internacional.

El español, lengua oficial en una veintena de países, es importante en el contexto internacional. Ha sufrido cambios a lo largo de los años, desde los inicios de su enseñanza en 1952 en China y su desarrollo durante 1952-1999, hasta su rápido crecimiento a partir del

año 2000 y en el momento próspero actual. En este sentido, este artículo presenta como objetivo: Socializar los resultados del diagnóstico de la evaluación del aprendizaje del Español Básico como lengua extranjera en la Universidad de Economía Internacional de Hunan de China.

Sobre la base de la experiencia de la autora en la didáctica de esta lengua, en entrevistas a docentes y estudiantes y la observación intencionada en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE se evidencia: Se dificulta la evaluación diferenciada dada por la existencia de una matrícula elevada en las aulas. Aproximadamente el 80% de los exámenes son escritos, existiendo un tradicionalismo en este aspecto, aun cuando los docentes tienen opciones de otras alternativas evaluativas. La evaluación es fundamentalmente sumativa donde predomina la calificación cuantitativa y el aprendizaje reproductivo. Se centra en el aspecto reproductivo – memorístico de los contenidos impartidos. Los estudiantes no poseen herramientas ni espacios de reflexión para la autoevaluación en su proceso de aprendizaje. La evaluación del aprendizaje del estudiante se centra fundamentalmente en la gramática, desarrollándose esencialmente la escritura en el primer año y no abundan las evaluaciones orientadas hacia el resto de las habilidades comunicativas. La retroalimentación de la evaluación no se realiza de modo individual, lo que dificulta la comprensión, desde lo cognitivo y demás aspectos conductuales que pueden favorecer este proceso, a partir de las funciones de la evaluación. La evaluación se realiza sobre los contenidos programáticos en los documentos rectores, sin los vínculos deseados con la correspondencia de las demandas sociales a la universidad. No se trabaja de manera intencionada las funciones de la evaluación en su integralidad. Todos estos elementos conducen a los autores a centrar la mirada en la evaluación del aprendizaje del español.

Desarrollo

Según López (2008a), con base en los resultados de las evaluaciones se toman muchas decisiones que pueden influir en el sistema educativo (el currículo, los programas), el proceso de enseñanza (las metodologías, las actividades, los materiales) y los individuos

que componen el sistema educativo (los directivos, los profesores, los estudiantes, los padres). Más del 70 por ciento de la información que los profesores tienen sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sobre el proceso de enseñanza viene de las evaluaciones que se hacen en el aula. Por lo tanto, es importante que las evaluaciones que se usen en el aula arrojen información válida y confiable para poder tomar decisiones que eventualmente promuevan o faciliten el aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje mejora el desempeño de los estudiantes y tiene gran importancia, pues a partir de ella se podría definir qué, cómo y cuándo se enseña (Jorba y Sanmartí, 2000; Black y William, 2004). Al docente, le proporciona información para conocer la evolución del estudiante, identificar errores en su aprendizaje, comunicarse con él, modificar la enseñanza y apoyarlo de manera eficiente, así como para calificar y promoverlos. Al estudiante, le ayuda a saber si está mejorando su aprendizaje, a ubicar su desempeño respecto a los objetivos, a reconocer la ayuda que necesita y lo que debe hacer, impulsándolo a asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

“La evaluación, se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y sobre todo a lo largo del siglo XX” (Escudero, 2003, p. 1).

A principios del siglo XX, la evaluación se centró fundamentalmente en el docente quien establecía los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, acorde con los objetivos previstos en los programas de estudio. Las tendencias predominantes eran las positivistas, tendiendo de este modo la evaluación a ser individual, continua y sumativa. En la década de los setenta se da una proliferación de toda clase de modelos evaluativos, los cuales expresan la propia óptica del autor que los propone sobre qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo (Guba y Lincoln, 1982)⁴. En esta época se enfatiza en los aportes de Vigotsky y sus seguidores, la psicología socio-histórica y la pedagogía crítica, la evaluación se centra en el alumno, quien conjuntamente con su profesor y condiscípulos desarrolla el proceso de evaluación, concebido como una construcción más de conocimientos (García, 2004).

⁴ Tomado de Valdés. H, 2007

En los años noventa se da un nuevo impulso a la evaluación educativa por Daniel L. Stufflebeam (presidente desde 1975 hasta 1988 del “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation”)⁵. Sus principales ideas las aportó en los años: 1994, 1998, 1999, 2000 y 2001, pudiendo mencionarse dentro de ellas: Los planes de evaluación deben ser útiles, factibles, legítimos y precisos.

Ya en el primer quinquenio del siglo XXI los estudios realizados han permitido constatar que lejos de surgir nuevas tendencias en el desarrollo de la evaluación educativa y dentro de ella en la evaluación del aprendizaje, las investigaciones se han enmarcado en perfeccionar las ya existentes, tratando a partir de las mismas dar una nueva concepción de la evaluación del aprendizaje, de modo general y en particular por áreas del conocimiento, y sobre todo enfocadas en cuáles deben ser los agentes que deben participar en los procesos evaluativos, haciendo énfasis en la autoevaluación de los estudiantes y la coevaluación y tener en cuenta el plano afectivo a la par del cognitivo. En una visión abarcadora del concepto de evaluación, se puede entender que se trata de una operación indisociable de todo proceso de enseñanza - aprendizaje, al margen de su materialización o no según el tipo de prueba.

Asimismo, las evaluaciones se utilizan para cumplir diversos propósitos. Por ejemplo, se utilizan para evaluar las instituciones, para describir individuos, para apoyar el aprendizaje, para monitorear el proceso de aprendizaje, para saber qué están aprendiendo los estudiantes, para diagnosticar sus fortalezas y limitaciones, y para fomentar el aprendizaje. Teniendo en cuenta estas funciones, podemos definir *evaluación para el aprendizaje* como cualquier tipo de evaluación cuya prioridad sea promover el aprendizaje de los estudiantes (Reynolds, Livingston y Willson, 2006).

Así, la evaluación se convierte en una herramienta esencial para emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Apoyando unos saberes formativos basados en un trabajo continuo y progresivo, a partir de tareas auténticas orientadas al desarrollo de las competencias generales y específicas del perfil formativo del grado. La evaluación también debe ser empleada para aprender (Término acuñado por el

⁵ Tomado de Valdés. H, 2007.

Grupo de Reforma de la Evaluación. Assessment Reform Group, 1999). lo que en la bibliografía especializada se conoce con el concepto de evaluación *para* el aprendizaje.

La evaluación *para* el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. Una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los alumnos puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Parte del problema, o tal vez sea el problema es que la evaluación en su función formativa se confunde con el examen, con el control, con el ejercicio de poder, y con la función acreditativa que de aquí se deriva, propia de la evaluación sumativa (*calificación*) que paradójicamente se ejerce en el mismo acto de evaluar/examinar y con los mismos recursos (Álvarez Méndez, 2010: 4).

En el sentido anterior, entre los énfasis evaluativos mayormente asignado en el aula de clases figuran el de control, acreditación de conocimiento, examinación y calificación. Esta práctica produce un divorcio entre el proceso instructivo y la evaluación. En forma más precisa, provoca disparidad en cuanto a la naturaleza y usos de la enseñanza y la evaluación. Por un lado, se requiere una evaluación procesual de conocimiento- formación, mientras que en la práctica y en cumplimiento de las políticas, representa una cultura de tradición psicométrica en forma de escala numérica que intenta valorar saberes adquiridos ubicándose como referente principal para la acreditación de estos que a la vez dirigen los procesos decisivos del profesorado y del alumnado (Álvarez Méndez, 2010; Cardinet, 1988a).

Como se ha visto, pensar en la evaluación provoca un proceso bastante complejo, lo que exige una concepción amplia que permita cubrir todos los componentes, grupos de participantes, así como decisiones implicadas. Concebir una evaluación del aprendizaje con

función formativa es también interpretar, analizar y reflexionar en los aprendizajes de los discentes, pero también en esquemas y prácticas como docentes. Es analizar el desempeño de las funciones profesionales, hacer análisis crítico de estructuras y declaraciones misionales amplias como las estipuladas en reformas y políticas educativas, o los planes institucionales como los de las universidades. De manera que conceptualizar la función formativa de la evaluación del aprendizaje se convierte en obligación para clarificarla, entenderla en el contexto de su importancia y consolidar una diferenciación transparente sobre sus finalidades y procesos.

Popham ofrece otra definición la cual integra la evaluación como parte esencial de los procesos de enseñanza aprendizaje. Popham, define la evaluación formativa como un proceso planificado en el cual la evidencia que emerge de la evaluación acerca del progreso de los alumnos es utilizada por los docentes para ajustar sus procedimientos instructivos continuos o por los alumnos para ajustar sus estrategias actuales de aprendizaje (Popham, 2008: 6).

Esta definición agrega otros distintivos inherentes de la función formativa, como por ejemplo: a) la evaluación con función formativa es un proceso planificado que involucra diversas actividades tales como la utilización de las evaluaciones para propiciar una evidencia en relación con el estatus de los alumnos en cuanto a su aprendizaje, hasta el grado en que algún alumno en particular ha dominado una destreza particular o algún cúmulo de conocimientos; b) está basada en la evidencia, lo que implica que los docentes adaptan sus actividades instructivas continuas o los discentes ajustan los procedimientos que están usando actualmente en su intento de aprender lo que van a aprender; c) ayuda al docente a mejorar su manera de enseñar, además de ajustar el desarrollo de las actividades educativas. Por último, pero no menos importante, el proceso de evaluación formativa contribuye a que los alumnos también realicen ajustes sobre cómo están tratando de aprender mediante la observación crítica sobre la evidencia evaluativa que tienen disponible (Popham, 2008).

Específicamente, la evaluación en el área del lenguaje y su tratamiento pedagógico puede organizarse en torno a una doble complejidad: la derivada de los aspectos

normativos y creativos y la efectiva interacción y dominio que implican las habilidades lingüísticas.

La evaluación para resultar formativa ha de ser interactiva, de manera que a partir de las bases del paradigma cualitativo calibre la integración de los diferentes contenidos - saberes, procedimientos y actitudes lingüísticos- para el dominio de habilidades de producción y recepción adecuadas y coherentes en actos comunicativos concretos. No basta con cuantificar indiscriminadamente -a través de pruebas de tipo cuantitativo, de carácter "objetivo" y "estadístico"- los conocimientos lingüísticos adquiridos o aprendidos por un individuo, porque las variantes de la competencia comunicativa y/o lingüística de cada alumno, según los modelos que le han servido para su adquisición, entre otros factores, son variables de difícil objetivación.

En sentido general, la literatura recoge un conjunto de fases de la evaluación formativa no constituyen una prescripción determinista de cómo realizar los procesos de dicha evaluación. Más bien, sugieren posibles estrategias de cómo los alumnos pueden visualizar su trayectoria de aprendizaje, reflejar sobre los mismos, y compartir sus logros con otros. Algunas fases estratégicas se resumen en las siguientes:

1) *Establecimiento del objeto de la evaluación*: Este paso consiste en seleccionar a quiénes vamos a evaluar y qué se va a evaluar. En el caso de la evaluación formativa, la mentalidad más extendida sobre quiénes recae la evaluación son los alumnos, tomando en consideración el cumplimiento de las demandas académicas y axiológicas que les presenta el proyecto curricular (Gimeno Sacristán, 1996).

Esto fomenta que el docente seleccione y utilice ejemplos contundentes de buenos y malos trabajos realizados los que proponen un rango de calidad que servirá de referencia evaluadora. Los ejemplos de calidad ayudan a que el alumno cree y refina el entendimiento que tiene de las metas y criterios de aprendizaje mientras provee respuestas a preguntas como las siguientes: ¿Qué define la calidad del trabajo o actividad? ¿Cuáles serían algunos problemas que debemos evitar?, entre otras. La motivación y el sentido de cumplimiento del alumno aumentarán cuando la enseñanza está dirigida por objetivos y criterios bien definidos en tanto negociados (Chappuis, 2009: 11-12; Black Y William, 1998). A través de una observación generalizada fundamentada en lo anterior, en esta primera fase se

planifica la evaluación y se introduce sus procesos y criterios oficiales a los participantes (Tessmer, 1993).

2) *Selección de las técnicas e instrumentos*: La modalidad de evaluación formativa que el docente utilice, ya sea a través de revisión de un experto, evaluación uno a uno, grupos pequeños, examen de campo, autoevaluación, entre otras posibilidades, condicionará la manera en que se planifica la información que se tomará en consideración proveniente de la evaluación, así como las maneras de obtener y reflexionar sobre dicha información (Tessmer, 1993). Por otro lado, se ubica el tipo de evaluación a utilizar en perspectiva con el alumno de manera que se expliciten los criterios y lo que se espera de él o ella mediante un intercambio dialógico.

Dado el caso que cada procedimiento o instrumento de evaluación provee conocimiento específico sobre la realidad que se evalúa, se convierte en requisito consistente en que el docente analice y decida la técnica e instrumento más adecuados que servirán al propósito de recoger la información desde la perspectiva que presenta la función formativa. Hay que tomar en cuenta el momento de aprendizaje que se está valorando (si es diagnóstico, procesual, o final), la posibilidad de su aplicación, y el interés o sentido de relevancia que pueda tener para facilitar el mejoramiento de procesos y resultados de un aprendizaje significativo e integral (Gimeno Sacristán, 1996; Gimeno Sacristán Y Pérez Gómez, 1989).

En esta fase se intenta seleccionar, o en otras ocasiones, construir los instrumentos que servirán para recoger información, decidiendo así las características que van a tener y los criterios a utilizar para su aplicación. Tales herramientas evaluativas requieren ser validado por especialistas en el ámbito de la evaluación educativa cuando son diseñadas o construidas por primera vez, con el propósito de verificar si las preguntas son atingentes a los aprendizajes que se pretenden realizar.

Las técnicas e instrumentos que se seleccionen para evaluar el aprendizaje, deben corresponder a un constructo teórico de carácter cualitativo, fundamentado en el modelo de enseñanza-aprendizaje que fomente la estructura y organización de la propuesta de la evaluación formativa. Además, se deberá tomar en cuenta el tipo de conocimiento que se desea construir para consecuentemente evaluar, lo que requiere que el docente o el que

va a evaluar demuestre una intencionalidad propia, así como dominios basados en la concepción formativa que está practicando en el aula (Gimeno Sacristán, 1996; Salinas Salazar, 2002).

Para que los instrumentos sean válidos y fuentes confiables de información sobre el aprendizaje de los alumnos, se requiere que proporcionen los datos necesarios acordes con los propósitos evaluativos, reflejen claramente el contenido conceptual en estudio y sirva de fundamento para aprendizajes subsecuentes explicitando la comprensión y la relación de las ideas más prominentes (Salinas Salazar, 2002: 18).

3) *Recogida de datos sobre el progreso y dificultades del aprendizaje*: La recogida de información conlleva que el docente se pregunte qué técnicas e instrumentos utilizará para llevar a cabo la evaluación formativa. Una vez seleccionados los instrumentos, no deben confundirse con la evaluación misma o su función utilizada ya que está claro que la evaluación puede fungir como proceso de facilitamiento del aprendizaje, de mejora de cómo se aprende, de discernimiento sobre lo que se quiere aprender y de perfeccionamiento de la misma práctica profesional docente (Salinas Salazar, 2002: 17).

Popham (2006, 2008) describe esta fase como un primer nivel de aplicación de evaluación formativa a los procesos didácticos. Aquí el profesor colecciona evidencia mediante la cual los maestros pueden adaptar las actividades de instrucción actuales y futuras.

Según Allal, Cardinet Y Perrenoud (1979: 132), la recogida de los datos de la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno debe enfocar aquellos que están relacionados con el progreso mostrado en la construcción del conocimiento. Pero, no solo se detectan y consideran los momentos de logro, sino que un verdadero aprendizaje también asume como válidos los desaciertos vinculados con el descubrimiento de las dificultades de aprendizaje que los alumnos encontraron en su desempeño de las actividades pedagógicas. En este sentido, la recogida de resultados no tan solo incide en identificar los productos que apelan a la conceptualización realizada por los alumnos en cuanto a los contenidos curriculares analizados, sino que propone aspectos que sirven como puntos de referencia para adaptar los procesos de la función evaluativa utilizada y el rol profesional educativo del docente.

La información obtenida de la administración de técnicas e instrumentos requiere una elaboración fundamentada en criterios e indicadores de calidad que se explicitan a los alumnos. La recogida de datos ayuda a los que intervienen en la aplicación de la evaluación formativa, a ponderar unos aspectos sobre otros, filtrando la selección de aquello que se considera relevante y realmente significativo, ya que no toda información necesariamente será pertinente para emitir una valoración de los aprendizajes demostrados. Por tanto, cuando se registra la información para evaluar debe llevarse a cabo tomando en cuenta el dominio de preguntas, cumplimiento de destrezas y capacidades, así como los errores y dificultades manifestados.

Por consiguiente, desde una perspectiva de ética y democratización de la enseñanza y la evaluación, la elaboración previa toma en cuenta otros conocimientos sobre el alumno que está siendo evaluado (House, 1997).

4) *Interpretación de la información obtenida:* En esta fase se realizan revisiones basadas en los datos obtenidos de las técnicas e instrumentos desde una perspectiva cualitativa, sin ánimo de establecer control como tampoco antidemocratizar el ambiente y dinámicas de las tareas educativas. La interpretación de los resultados evaluativos dependerá de las técnicas e instrumentos formativos aplicados en diferentes momentos de las actividades de enseñanza en función de los objetivos y metas, además de las deficiencias y niveles de progreso en el aprendizaje (Tessmer, 1993).

Toda propuesta de interpretación de información debe ofrecer retrocomunicación efectiva. Por un lado, ésta se compone de información útil al alumno la cual describe su desempeño en relación con el progreso y los obstáculos encontrados en cuanto al logro de las metas, criterios, competencias, proyectados hacia el buen aprendizaje. En otras palabras, la información que de aquí emana propicia que los alumnos se autorespondan a las preguntas: ¿Cuáles son mis fortalezas? ¿En qué necesito trabajar para mejorar? ¿Dónde he realizado alguna cosa que no alcanza el nivel de calidad mínimo previamente negociado y propuesto? ¿Qué puedo hacer acerca de esto y cómo lo puedo hacer mejor? (Chappuis, 2009: 12-13).

Por el otro lado, la retrocomunicación debe ofrecer información precisa y una descripción que facilite la toma de decisiones en cuanto a las modificaciones y los nuevos

diseños proyectados que precisen el programa curricular. La información que provee el procedimiento de una retrocomunicación continua sirve como ejemplo referente del tipo de pensamiento evaluador que se pretende que los alumnos realicen sobre sí mismos, mediante una autorreflexión honesto ausente de amenazas de sentirse fracasados, sino más bien motivados a progresar en su aprendizaje. Esta estrategia evaluativa motiva a los alumnos a autoevaluarse y autoestablecer metas de aprendizaje al identificar sus fortalezas y debilidades que delimitarán las áreas de su aprendizaje (Chappuis, 2009; Gimeno Sacristán, 1996).

La interpretación de la información desde la evaluación formativa permite esclarecer el referente de evaluación, lo que ofrece constancia al proceso de elaboración del juicio que se emite, a través de un proceso de explicitación descriptiva que se somete a valoración continua. Por ejemplo, si la evaluación toma en cuenta el criterio de la puntualidad, entonces la interpretación de este punto conlleva comparar el comportamiento del alumno con una norma de conducta de carácter más precisa, que sea clara y fácil de identificar: llega a la clase a la hora de comienzo.

Sin embargo, la evaluación formativa va más allá que comparar el logro de criterios o comparar referentes. Es importante afirmar que no toda evaluación que se realice culminará siendo formal o se podrá expresar en un juicio en forma de calificación, concepto (Ej. aprobado, no aprobado), o informe final (Ej. registro de notas, actas, expediente). Esta fase representa un cambio en el rol de la evaluación del salón de clases basado en los medios que comparan los alumnos entre ellos mismos en cuanto a las calificaciones de tareas, a otro que genera evidencia integral (Popham, 2006; 2008).

5) *Toma de decisiones y comunicación de resultados*: El análisis de información desde la evaluación formativa ayudará a decidir sobre los aprendizajes que requieren ser perfeccionados, reforzados, además de contribuir a la detección de posibles causas de los errores y deficiencias, tanto en los resultados como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Harlen (2006) expone que esta fase cumple con un enfoque basado en el qué y cómo los alumnos están aprendiendo para así determinar el uso de estos resultados como elementos de ayuda que promuevan más progresión en el aprendizaje futuro (p. 89-90).

En otra cara de la moneda, esta fase contribuye también a que el docente adapte las actividades didácticas en función de la interpretación realizada de los datos recogidos (Popham, 2008; Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979). Paralelamente, el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje y evidencias evaluativas. Tales procesos de aprendizaje autorregulado lo capacitan para buscar nuevas estrategias más efectivas, así como congruentes con su manera particular de construir conocimientos y transferirlos críticamente como soluciones de situaciones de problema.

En frecuentes ocasiones, las informaciones más decisivas provenientes de los procesos de la evaluación formativa y que se utilizan para mejorar la enseñanza del profesorado y el aprendizaje de los alumnos, proceden generalmente de las observaciones y valoraciones apreciativas que emergen de la acción natural en el transcurso de la interacción en la sala de clases. Esto ayuda a desarrollar una actitud de evaluación permanente, continua y cíclica por parte del docente, la que imparte dirección consciente ya sea de la efectividad o de la poca relevancia de los procesos educativos. La expresión de la información unida a la decisión tomada en cuanto a las estrategias educativas y evaluativas utilizadas toma en consideración los resultados de juicios formales así los que se derivan de los informales.

Metodología

En la investigación se aplicaron métodos en su relación dialéctica tanto del orden teórico, para reflejar las relaciones esenciales del objeto que se investiga, como empírico, quienes destacan las características fenomenológicas del citado objeto y algunas técnicas estadísticas, como formas de valoración de la información obtenida. Dentro de los teóricos, se justifican: el histórico – lógico, el analítico – sintético, la inducción – deducción. En el orden de los empíricos se aplicaron: la observación científica, la entrevista, la encuesta, la triangulación de datos y el análisis de documentos.

Con el objetivo de constatar la existencia del problema científico identificado, se aplican los métodos e instrumentos antes mencionados de manera que, en el análisis integral de ellos, converjan los elementos cualitativos y cuantitativos recolectados,

intencionando preguntas cerradas y abiertas, aplicando el contraste de tipo metodológico en cada uno de los análisis de los instrumentos.

Para el procesamiento de la información cuantitativa de los instrumentos se utiliza la moda como estadígrafo de tendencia central, atendiendo que la escala empleada en los instrumentos es de tipo ordinal, proporcionando el significado de: 1, para la no manifestación del indicador, 2, para una muy pobre manifestación del indicador, 3, para una manifestación regular del indicador, 4, cuando es buena manifestación del indicador y 5, cuando su manifestación es excelente.

- Diseño metodológico del diagnóstico

Aunque existen varias lógicas de obtener dicha información, aquí se procede en el análisis por dimensiones a partir de buscar la coincidencia de la manifestación de los mismos indicadores desplegados en los ítems de los diversos instrumentos, de manera que se eleve la fiabilidad de los resultados y de estas dimensiones entonces poder "medir" la variable.

Para esclarecer la relación entre los indicadores de los instrumentos de medición aplicados con los ítems desglosados en los instrumentos se muestra una tabla que expone dichas relaciones con las preguntas cerradas de tres de los instrumentos.

Una vez realizado este procedimiento, se analizan cualitativamente las preguntas abiertas realizadas en las encuestas, conjuntamente con los resultados de la guía para el análisis de los documentos oficiales (El Plan del Español Básico, Programa del Español Básico I y Programa de formación profesional español, Anexo 8), con la finalidad de complementar la información cualitativa arrojada en el proceder anterior. El Programa del español Básico I constituye el espacio hacia donde se dirige la estrategia de evaluación, toda vez que constituye la asignatura donde trabaja la autora principal.

Por la lejanía entre el lugar en que se realiza la investigación –La Habana – y donde se sitúa la problemática investigada –China–, se entrenó a una colaboradora a partir de dos encuentros presenciales y comunicación vía internet de manera sistemática en las esencias

de lo que iba la investigación, para que sirviera de puente en los resultados parciales que se fueron obteniendo.

Principales resultados

- Resultado del procesamiento de la información recolectada en los instrumentos

Antes de exponer los resultados de los instrumentos, amerita describir la muestra trabajada. Esta está compuesta por 43 alumnos con fechas de ingresos a la carrera de cuatro cursos diferentes, desde el 2015 hasta el 2018, distribuidos en las cantidades: 10, 13, 11 y 9 con el objetivo de tener una visión de la categoría a constatar, bajo la concepción de estos alumnos con diferentes grados de desarrollo en la carrera. Fueron encuestados ocho profesores, dos de cada año de los cuatro años en total que conforman la carrera y de diferentes asignaturas. Se observaron siete clases presenciales bajo la guía elaborada.

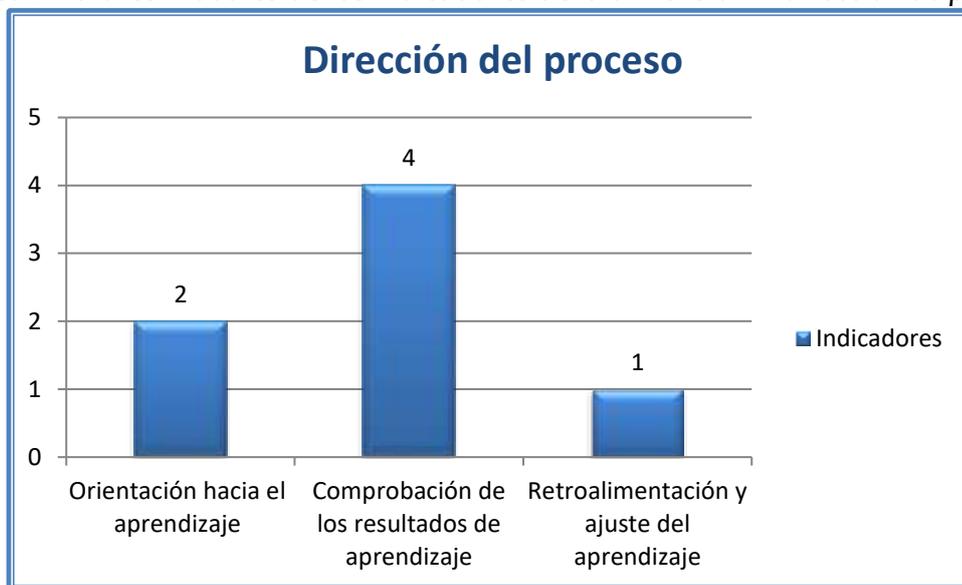
En cada una de los gráficos siguientes se muestran los valores modales obtenidos del contraste realizado entre los instrumentos: encuesta a estudiantes, a profesores y guía de observación. Es decir, de las preguntas desplegadas en estos instrumentos, los valores que representan las barras constituyen el elemento que más se repetía analizando en conjunto: categorías de personal encuestadas y las clases observadas.

Este es un análisis con una prevalencia cuantitativa, lo que se complementará posteriormente desde la mirada cualitativa, con las preguntas abiertas diseñadas en estas propias encuestas, en unión al estudio de documentos rectores para la didáctica del ELE.

De igual forma antes de llegar a una conclusión integral acerca de la variable, se destacan los elementos significativos por dimensiones.

El gráfico siguiente muestra la distribución de los indicadores de la primera dimensión de la operacionalización, dirección de proceso.

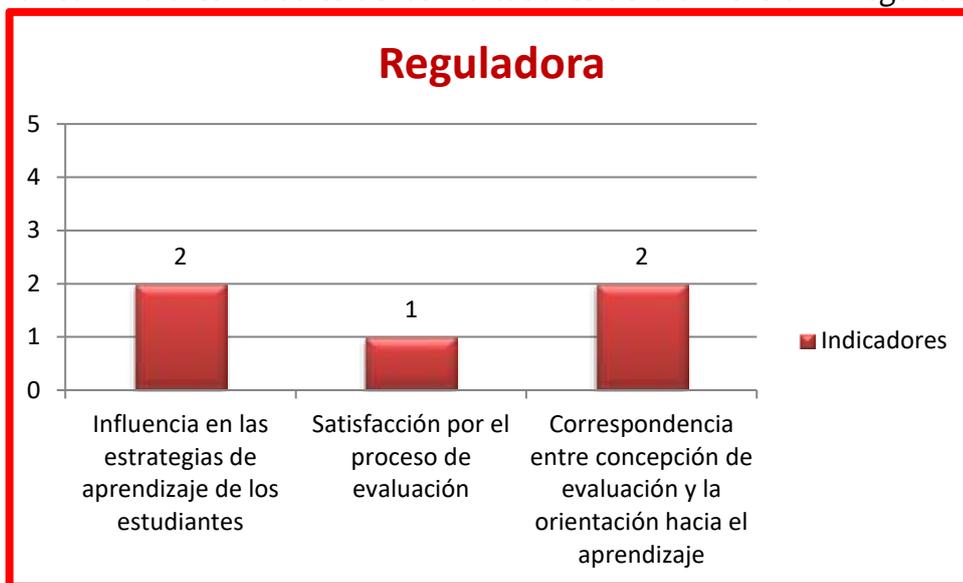
Gráfico 1. Valores modales de los indicadores de la dimensión 1: *dirección de proceso*.



Como se evidencia existe un contraste entre el segundo indicador de la dimensión, –valorado con buena manifestación–, respecto al tercero que la da nula, lo que demuestra el arraigo a las costumbres, tanto de alumnos como profesores, en términos de lo que está legislado para ser aprendido, y la casi no presencia de acciones para hacer partícipes a los estudiantes de los procesos evaluativos. De manera general en esta dimensión, no hay valor modal resultante que describa su comportamiento por este estimador, pues los tres valores son diferentes, pero en su análisis integral se puede valorar la dimensión de deficiente en su integralidad.

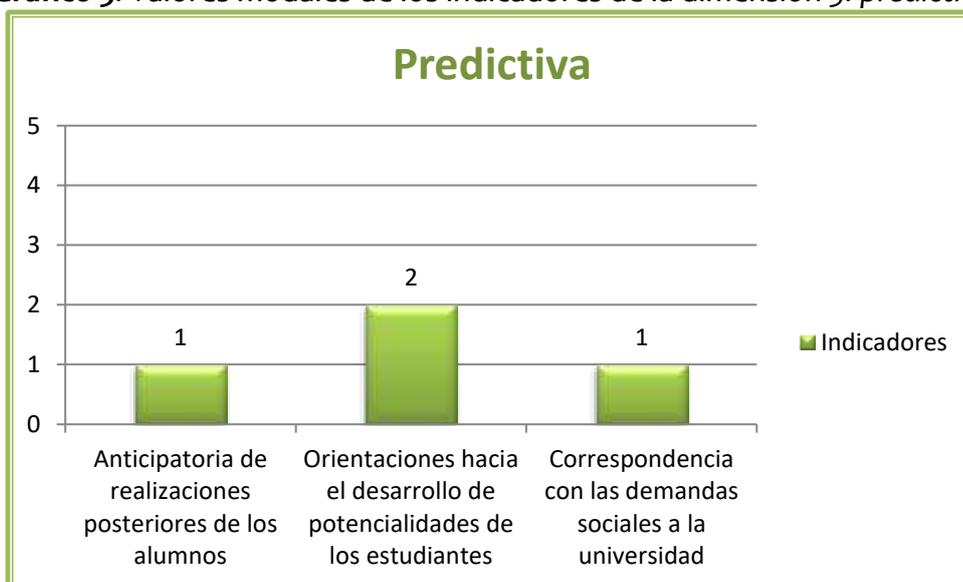
En este segundo gráfico se exponen los indicadores de la segunda dimensión, reguladora.

Gráfico 2. Valores modales de los indicadores de la dimensión 2: *reguladora*



En el caso de la dimensión reguladora de la función formativa del proceso de evaluación del aprendizaje se presenta una moda del valor dos, destaca en esta dimensión el indicador satisfacción por el proceso de evaluación como crítico, lo que se corresponde de alguna medida con la no concepción de acciones que involucren al estudiante en el proceso de evaluación, corroborado en la dimensión anterior. Por ello esta dimensión se valora de poca manifestación de la misma en la función formativa de la evaluación como variable.

Gráfico 3. Valores modales de los indicadores de la dimensión 3: *predictiva*



De forma análoga a como ocurrió en la dimensión anterior, existe un comportamiento homogéneo en los valores modales de la convergencia realizada, pero es de señalar que, de las tres dimensiones, constituye la de valores más críticos, siendo dos de los tres indicadores clasificados con el valor uno, por lo que la moda de la dimensión es la casi nula presencia de esta en la función formativa de la evaluación del aprendizaje.

A partir de las tres interpretaciones de los gráficos que contienen los resultados de los instrumentos para la recogida de la información, se concluye parcialmente, desde una mirada esencialmente cuantitativa, que la variable se valora de deficiente. Para complementar esta información, se realiza un análisis cualitativo a partir de las preguntas abiertas desplegadas en los instrumentos ya analizados desde lo cuantitativo y la guía de análisis de los documentos oficiales existentes en la facultad que rectoran el trabajo de la didáctica del ELE en la universidad Económica Internacional de Hunan, recogidos en el Anexo 8.

Existen preguntas abiertas en las encuestas a profesores y estudiantes, donde se les proponía que expusieran ideas referidas al proceso de evaluación del aprendizaje del ELE en la carrera. Las respuestas de cada una de las categorías de personal se encuentran en el Anexo 9, donde aparecen un conjunto de ideas muy interesantes, las que constituyeron también, incentivo para la elaboración de la estrategia de evaluación que se propone, como función proyectiva del diagnóstico. A partir de la sistematización de las mismas y con el fin de determinar elementos comunes, se exponen algunos que constituyeron tendencias.

Por parte de los alumnos:

- Prevalencia del criterio del profesor con exigencia estricta de lo estipulado en el programa sin determinar alternativas.
- Poca o nula participación de los estudiantes en el proceso evaluativo (autoevaluación, coevaluación).
- Falta de clima favorable en el proceso de evaluación del aprendizaje.
- Poca relación, desde la evaluación de las asignaturas, con el desempeño profesional futuro.

Por parte de los profesores:

- Sugieren la inserción de alternativas evaluativas, ponderando la expresión e interacción oral.
- Se pueden poner a relacionar las formas de evaluación, a partir de los conocimientos adquiridos para desarrollar la competencia clave: comunicación en lenguas extranjeras.
- Consideran que para que la evaluación del aprendizaje del ELE sea más científica, hace falta que se efectúen diversos tipos de prueba con el alumnado en clase. Así, se puede advertir las diferentes destrezas del alumnado en la lengua española.

Al contrastar cada criterio de las dos partes se evidencia que, aunque existe una disciplina arraigada a lo que está legitimado, típico de la cultura del chino, ambos demandan de variantes que se separen de lo que se estipula. Es decir, en este análisis se evidencian indicadores de la función formativa de la evaluación como la satisfacción, las relaciones anticipatorias de la profesión, correspondencia con las demandas sociales, la retroalimentación y reajuste en dicho proceso; que emergen como problemáticas de esta función de la evaluación.

Por último, pero no menos importante, el análisis de los documentos que rectoran a la ELE (Plan del Español Básico y el Programa del Español Básico I). Para el mismo se siguieron los criterios de análisis: derivación gradual de los objetivos; las formas y concepciones de la evaluación del aprendizaje estipuladas; existencia de habilidades, cualidades, valores, competencias a alcanzar por los estudiantes en ELE y su relación de la asignatura con la salida en el perfil profesional de los estudiantes, recogidos en el Anexo 6.

Del estudio realizado se pudo verificar que existe una derivación gradual de los objetivos, distribuidos en tres tipos: de conocimiento, de competencias y emocionales, aunque no se muestra diferentes niveles de generalidad en ellos. Aunque es vital destacar, a juicio de los autores, que de esta manera se viola la unidad de lo afectivo – cognitivo, es decir, se separa lo cognitivo (conocimientos) de lo emocional (afectivo), lo que trae implicaciones que se contraponen con la integración de las funciones de la evaluación que se quieren trabajar, incluidas en su función formativa del aprendizaje del Español. Este es uno de los elementos que justifica la necesidad de desplegar acciones intencionadas a

profesores y estudiantes en la didáctica del Español de manera que contribuyan a la función formativa de la evaluación del aprendizaje de esta ciencia, una de las razones por la cual se propone una estrategia de evaluación.

Referido a las formas y concepciones de la evaluación, esta se restringe a estipular en tablas la función sumativa de esta, realizando ponderaciones de porcentos en tres aspectos: prueba final, conducta en clases (que incluye la realización de trabajos y ensayos) y ausencias. Es decir, este proceso tal cual está estipulado, es rígido y se contrapone con las flexibilidades que se promulgan desde la función formativa de la evaluación del aprendizaje, este dogmatismo constituye una de las implicaciones negativas para el estudiante en circunscribirse a lo que se le dicta como norma.

En cuanto a la existencia de habilidades, cualidades, competencias y valores, así como su relación con la salida profesional, estas se encuentran redactas en el mismo cuerpo de los objetivos y en modo alguno, refleja la importancia de estas para el ulterior desarrollo de estos profesionales en su vida laboral.

Conclusiones

Se considera que el proceso de aprendizaje del estudiante debe ser una responsabilidad compartida entre el profesor y el estudiante. En este sentido, se estima necesario que el docente sea flexible y se mantenga abierto a posibles cambios o modificaciones en su docencia que puedan beneficiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante la observación de los efectos de su docencia sobre el aprendizaje.

Para que el estudiante pueda asumir su parte de responsabilidad y tomar conciencia de su proceso de aprendizaje se cuenta con una inestimable herramienta de trabajo: la evaluación formativa, que logra que el estudiante que así lo desee pueda conducir su propio aprendizaje en la dirección deseada. Por consiguiente, se aboga por el uso de la evaluación formativa, de la que se están obteniendo grandes beneficios en el ámbito universitario chino.

Se detectaron insuficiencias en la mayoría de las dimensiones de la función formativa del aprendizaje, lo que realza la necesidad de potenciar el desarrollo de esta función para contribuir a la mejora cualitativa del aprendizaje del estudiante universitario.

Referencias

Allal, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*. En L. Allal, J. Cardinet y P. Perrenoud (eds.), *Evaluation formative dans un enseignement différencié*. Bern: Peter Lang, p.153-183.

Álvarez Méndez, J. M. (2010). *El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa*. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, p.355-372.

Black, P.; Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1); 7-74.

Cardinet, J. (1988a). *La objetividad de la evaluación*. En F. Huarte, *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid: Narcea, p. 92-102.

Chappuis, J. (2009). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Escudero, J. M. (2003). *Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender*. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5; 19-72.

García, A. (2004). "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación." *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*. Alemania, Bremen: Instituto Cervantes, 25-26 de septiembre de 2003. Madrid: Instituto Cervantes, Edelsa. Disponible en: http://bremen.cervantes.es/MenuEnsenanza_46_1.htm

Gimeno Sacristán, J. (1992, 1996). *La evaluación en la enseñanza*. En J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 334-397.

Guba, E.; Lincoln, Y. (1982). *Effective evaluations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Harlen, W. (2006). *On the relationship between Assesment for Formative and Summative Purpose*. En: J. Gardner: *Assesment and Learning*. Thousands oak, California: SAGE Publications, pp.87-102.

House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Ediciones Morata.

Jorba, J.; Sanmarti, N. (2002): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC, España.

Pérez, A. (1989): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Popham, W. (2006). Defining and enhancing formative assessment. Annual Large Scale Assessment Conference Council of Chief State School Officers. Los Angeles, CA, p. 1-10.

Popham, W.J. (2008). Transformative assesment. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and curriculum development.

Salinas Salazar, M. L. (2002). La Evaluación de los aprendizajes en la universidad. Rionegro, Colombia: Universidad de Antioquía.

Tessmer, M. (1993). Planning and conducting formative evaluations. Londres: Kogan, Page.