

DESDE EL ANÁLISIS DE LAS TAREAS REQUERIDAS EN LA PRUEBA ESCRITA Y LA TIPIFICACIÓN DE ERRORES EN LAS ÁREAS DE LENGUA, GRAMÁTICA Y FONÉTICA INGLESA HACIA LA FIABILIDAD EN LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS

CAPELL, Martín
MORCHIO, María Jose
FERRERAS, Cecilia
NEGRELLI, Fabián

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Lenguas

A partir de los resultados que arrojó la investigación que llevamos a cabo en tres áreas de estudio del Profesorado y Traductorado de Inglés - lengua, gramática y fonética inglesa durante el periodo 2016-2017 en la Facultad de Lenguas de la UNC - con el objeto de garantizar objetividad y consistencia por parte de los evaluadores a la hora de calificar lo que denominamos genéricamente la “prueba”, nos hemos planteado nuevos interrogantes y una nueva línea de investigación que nos permita garantizar la imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos. Así, en esta presentación describiremos brevemente los objetivos y resultados del estudio de origen, para referirnos luego a nuestro próximo proyecto, en el que estudiaremos, principalmente, las preguntas, las consignas de trabajo, los ejercicios, los problemas a resolver, y “las respuestas” a cada una de esas solicitudes, en dos aspectos: su distribución en la población de alumnos, considerada sobre la base de la escala utilizada en la situación real (cómo fue puntuada la respuesta por el profesor que la evaluó), y el tipo de “error” que aparece con cada solicitud. Creemos que un estudio como el que pretendemos llevar a cabo nos permitirá tipificar los errores en relación con la clase de ejecución demandada y las operaciones cognitivas necesarias. Dicha tipificación nos permitirá diseñar categorías descriptivas de errores para evitar la disparidad en relación a los criterios de calificación observados en nuestro estudio anterior, asegurando una mayor fiabilidad en las calificaciones obtenidas en las evaluaciones escritas.

**Calidad - Equidad - Tareas Requeridas - Prueba Escrita Tipificación de errores -
Fiabilidad - Calificación**

Introducción

Sin lugar a duda, los momentos de la evaluación ocupan un lugar central en la carrera académica de los estudiantes, especialmente en el primer año de la cursada. Si deseamos conocer cómo transcurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier área curricular es necesario evaluarlos. En este contexto, la evaluación se convierte en una actividad educativa que consiste en recoger datos, y valorarlos, con el fin de poder tomar decisiones para intervenir en el currículo.

En este sentido, nuestra propuesta intenta encauzar los intereses e inquietudes de un grupo de docentes de primer año de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba en cuanto a lograr mayor fiabilidad y unificación de criterios de corrección en las calificaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas escritas.

De este modo, pretendemos caracterizar las tareas que se presentan a los estudiantes en las evaluaciones escritas en tres asignaturas troncales del currículo – lengua, gramática y fonética inglesa- sobre la base de los conocimientos que se requieren para resolver dichas tareas y las estrategias que deben ponerse en juego para la elaboración de las respuestas.

Asimismo, analizaremos la ejecución real de los alumnos en esas tareas, para poder concluir en cuáles se observa un mayor número de errores. Luego se procederá a la tipificación de los errores detectados en relación con la clase de ejecución demandada, para poder analizar posibles asociaciones entre características de la tarea y errores típicos. Finalmente, evaluaremos las posibles causas de la falta de uniformidad interjueces en las calificaciones de las pruebas escritas en cada una de las asignaturas objeto de estudio a partir de las asociaciones entre características de las tareas y errores típicos cometidos por los alumnos.

Cabe destacar que este proyecto se origina a partir de los resultados que arrojó la investigación que llevamos a cabo en tres áreas disciplinares -lengua, gramática y fonética inglesa durante el periodo 2016-2017- con el objeto de garantizar objetividad y consistencia por parte de los evaluadores a la hora de calificar lo que denominamos genéricamente la “prueba”. A partir de los datos recogidos en nuestro trabajo anterior, nos planteamos nuevos interrogantes y una nueva línea de investigación en pos de garantizar la imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos.

A continuación, enunciaremos los objetivos y resultados del estudio de origen, para referirnos luego a nuestro próximo proyecto, en el que estudiaremos, principalmente, las preguntas, las consignas de trabajo, los ejercicios, los problemas a resolver, y “las respuestas” a cada una de esas solicitudes, en dos aspectos: su distribución en la población de alumnos, considerada sobre la base de la escala utilizada

en la situación real (cómo fue puntuada la respuesta por el profesor que la evaluó), y el tipo de “error” que aparece con cada solicitud.

Creemos que un estudio como el que pretendemos llevar a cabo nos permitirá tipificar los errores en relación con la clase de ejecución demandada y las operaciones cognitivas necesarias. Dicha tipificación nos permitirá, a su vez, diseñar categorías descriptivas de errores para evitar la disparidad en relación a los criterios de calificación observados en nuestro estudio anterior, asegurando una mayor fiabilidad en las calificaciones obtenidas en las evaluaciones escritas.

Referentes teórico- conceptuales

Acerca de la validez y confiabilidad de las pruebas escritas

Elaborar pruebas escritas de alta calidad técnica es un asunto que compete a todos los docentes, máxime si se considera que a partir de los resultados, se toman decisiones que afectan la promoción de los estudiantes a un nivel superior en sus estudios. Por ende, es necesario tener presente que “la prueba” constituye un instrumento de medición central en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sabemos que tanto la validez como la confiabilidad son dos atributos inherentes a todo instrumento de medición; por lo tanto, los docentes debemos diseñar pruebas que garanticen estas dos cualidades.

Como se ha expuesto, las exigencias que, en primer orden, deben cumplir todo procedimiento y técnica evaluativo son la validez y la confiabilidad. La validez es la correspondencia entre lo que se pretende verificar a través del instrumento, procedimiento o método y lo que realmente se mide. Es el grado de precisión con que el instrumento utilizado mide realmente lo que está destinado a medir y se relaciona específicamente con la interpretación que puede hacerse de los resultados. (Salas Perea, 1991). Por otra parte, la confiabilidad es la estabilidad de los resultados de una prueba, ya sea al repetirlo o al ser calificado por distintos profesores. Se refiere a la constancia de los resultados en el tiempo, según los tipos de tareas y los criterios de los examinadores. Para ello es imprescindible mantener el mismo nivel de exigencia y estandarizar los criterios para emitir una calificación.

La validez y la confiabilidad están estrechamente relacionadas. Una prueba que cumpla con las exigencias de validez tiene un alto grado de probabilidad de ser confiable; sin embargo, no necesariamente ocurre de este modo a la inversa. Así, una prueba puede ser confiable ya que al ser calificada por varios docentes se obtienen los mismos resultados, pero puede no tener validez dado que el instrumento no mide los objetivos previstos.

Acerca de las “tareas” y las “operaciones” que demanda la resolución de una prueba escrita

La realización de una tarea por parte de un alumno en una evaluación supone la activación estratégica de competencias específicas. Cabe preguntarnos, entonces, cuáles son las operaciones esenciales para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes. En otras palabras, la pregunta de investigación es qué operaciones necesitan activar los alumnos tanto para hablar la lengua como para lograr la adquisición de los recursos conceptuales y verbales que le permitan hablar “sobre” la lengua.

Entre las operaciones más comunes que estas tareas demandan en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesa, podemos mencionar, entre otras, las siguientes: reflexión, reconocimiento, interpretación, identificación, análisis, comparación, clasificación, reelaboración, producción, sustitución. Cabe destacar que algunas tareas requieren la combinación de dos o más operaciones.

Por otra parte, sabemos que la realización de cualquier tarea en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno activa las estrategias generales y comunicativas que considera más eficaces para la realización de la tarea concreta.

Generalmente, el estudiante adopta, modifica o filtra de manera natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para lograr sus recursos, sus objetivos y, en el contexto específico del aprendizaje de una lengua extranjera, su particular manera de aprendizaje.

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el alumno relaciona, valora, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que juzga necesarias para planificar, ejecutar y evaluar la corrección de la tarea con el fin de lograr el objetivo comunicativo deseado.

Acerca de la corrección y tipificación de los errores

Dentro del universo de formación profesional para los profesores, traductores y licenciados en lengua inglesa, una visión crítica de la corrección de errores se torna relevante debido a la problemática especial que subyace a los errores que se cometen cuando se estudia una segunda lengua (L2) (Ellis 1994; 1995; 1997; James 1998). Atento a los roles alumno-profesor y a los consecuentes posicionamientos y actuación diferenciados frente al error es conveniente que el estudio de los errores sea abordado desde la doble perspectiva de quién los comete y quién lo corrige.

Desde dicha perspectiva, el escrutinio de los errores en la producción escrita cumple tres funciones con interrelación paradigmática: (i) en el caso del alumno, este proyecto intenta brindar apoyatura interpretativa para los errores cometidos y sustento explicativo informado del razonamiento teórico que subyace a la calificación obtenida; (ii) en el caso del profesor, el estudio sirve para juzgar los errores de acuerdo a su importancia y así evaluarlos con la mayor objetividad posible y, (iii) en el caso del binomio alumno-profesor, el estudio sirve para dar explicaciones fundamentadas de la incidencia del error en la producción y comprensión del texto.

En este sentido, como ya sido expresado, el presente trabajo se propone como objetivo fundamental establecer criterios de evaluación y calificación unificados que ayuden a los profesores a lograr coincidencia interpretativa en la calificación y a los alumnos a confiar en la validez de la calificación obtenida.

El presente trabajo se propone entonces contrarrestar la disparidad existente entre los criterios de evaluación empleados por los docentes. Numerosos estudios de investigación han argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la probada influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Bachman, 1990; Gass, 1994; Alderson, Clapham & Wall, 1995; Bachman & Palmer, 1996; Pollit y Murria 1996; Milanovic et al 1996; Bachman & Cohen, 1998; Brown y Hudson 1998; Bachman, 2002; Hughes, 2003; Brown, 2004, Fulcher & Davidson, 2007, Bachman & Palmer, 2010; entre otros).

Objetivos específicos del proyecto de origen

- Describir y analizar los objetivos, contenidos programáticos, metodología de enseñanza, metodología y criterios de evaluación, tal cual se explicitan en el programa vigente correspondiente a cada una de las asignaturas objeto de análisis en este proyecto.
- Verificar el grado de convergencia entre las puntuaciones asignadas por los distintos profesores-calificadores a cada una de las pruebas escritas.
- Analizar, interpretar y/o describir las posibles causas que conduzcan a la ausencia de criterios unificados de corrección, según el tipo de actividad de que se trate y el tipo de error detectado.
- Elaborar criterios de corrección uniformados referenciales de suficiencia de la competencia lingüística esperada en forma de escalas de estimación (de niveles de habilidad), que reflejen los requerimientos de suficiencia en términos de ausencia de errores tipificados y/o presencia de errores tipificados cuantificables.

- Verificar la eficacia y utilidad de dichos criterios uniformados de suficiencia de la competencia lingüística esperada, en términos de uniformidad lograda en las calificaciones, independientemente de la identidad del profesor-calificador.

Objetivos específicos del nuevo proyecto

Caracterizar las tareas que se presentan a los estudiantes en las pruebas escritas en términos de conocimientos que se evocan y las estrategias que los estudiantes deben poner en juego para la elaboración de las respuestas, desde una perspectiva “racional” o “experta”.

- Caracterizar la ejecución real de los estudiantes en esas tareas.
- Detectar las tareas en las que se observa mayor incidencia de errores.
- Tipificar los errores en relación con la clase de ejecución demandada.
- Indagar acerca de posibles asociaciones entre características de las distintas tareas y errores típicos.
- Evaluar las causas que provocan la falta de uniformidad interjueces en las calificaciones de las pruebas escritas en cada una de las asignaturas objeto de estudio a partir de las asociaciones entre características de las tareas y errores típicos cometidos por los alumnos.

Aspectos metodológicos

Materiales y métodos

Para cumplir con los objetivos planteados para esta nueva etapa de nuestro trabajo, nos proponemos realizar un estudio descriptivo de dos dimensiones: una que denominaremos “la prueba” (remitiéndonos más a una categoría descriptiva de uso común en contextos educativos que a algo conceptualmente definido), y sus elementos constitutivos: consignas de trabajo, (tipos de) preguntas, ejercicios, problemas a resolver, entre otros; y “las respuestas” a cada una de esas solicitudes. Para ello, tendremos en cuenta dos aspectos: (i) la distribución de las respuestas en la población de los alumnos –considerada sobre la base de la escala utilizada en la situación real, es decir, cómo fue puntuada la respuesta por el profesor que la evaluó- y el tipo de “error” que aparece en relación con cada solicitud.

Así, en una primera aproximación, nos interesa considerar “la prueba”, tomando como unidad de análisis cada una de las situaciones que se le presenten al alumno, consideradas como una tarea a realizar. Glasser (1982, citado en Coll y Rechea, 1999) caracteriza el análisis de tareas como un intento de poner de relieve la competencia de ejecución en la resolución de la tarea. Este análisis tendría dos componentes principales:

identificar las estructuras de información necesarias para la ejecución e identificar las estrategias cognitivas y los procedimientos que deben aplicarse a la información para generar la ejecución esperada. Esta indicación inicial de componentes necesita ser trabajada analíticamente, es decir, ser definida y operacionalizada.

Asimismo, será necesario incluir en nuestro análisis tanto el tipo de conocimiento que la tarea evoca como los procesos mentales que supone su realización. Estudiaremos, además, las habilidades comunicativas que demanda la elaboración de cada respuesta según el tipo de tarea requerida. El análisis de “la prueba” desagregada en sus componentes consistirá en un análisis “racional” de la tarea, es decir, de una descripción idealizada de las exigencias de la tarea planteada con un máximo nivel de eficacia, tal como lo resolvería un experto.

Se espera que a partir de la obtención de la distribución de frecuencias de las respuestas a cada tarea de la prueba se pueda lograr una primera aproximación de conjunto a la diferencia entre la ejecución “idealizada” y la “real”; además, pretendemos tabular y tipificar los errores cometidos con mayor frecuencia, con el objeto de indagar acerca de posibles asociaciones entre características de la tarea y errores típicos. A su vez, estas asociaciones nos permitirán explorar acerca de posibles causas de la falta de uniformidad interjueves en las calificaciones de las pruebas.

Materiales

Se analizarán las mismas pruebas escritas que fueron corregidas por los distintos sujetos calificadores que participaron en el proyecto anterior.; más específicamente, se analizarán la totalidad de las condignas, ejercicios, y/o actividades incluidas en la prueba objeto de estudio, como así también la totalidad de las respuestas dadas por los alumnos en cada uno de los exámenes analizados en cada una de las a firmas objeto de estudio.

Resultados alcanzados y/o esperados

Importancia e impacto del proyecto

Se espera que los resultados del presente proyecto resulten de utilidad para el mejoramiento de la práctica educativa. En términos generales, se pretende que este estudio contribuya a la creación de una base de información desde la cual se puedan desarrollar otros estudios destinados a mejorar la práctica docente y optimizar el rendimiento estudiantil.

En términos más específicos, se pretende aportar criterios unificados para calificar a los alumnos. El aporte es significativo por cuanto una calificación es fiable si se asienta sobre un constructo informado de validación y el proyecto se propone esa tarea. A partir

de los resultados del proyecto se podrían organizar cursos de formación docente que entrenen a los docentes en el análisis, corrección y calificación de los errores así como en las maneras pedagógico-didácticas más efectivas para prevenir la aparición de errores.

Los resultados del proyecto resultan significativos para los alumnos en cuanto responden a eventuales quejas que frecuentemente éstos plantean con respecto a la disparidad en la forma de calificar de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. y Rechera, J. (1999) Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchéis, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Salas Perea, R. (1991) El papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación Media Superior* 5 (1) 3-17.