

# Validación Estadística de Ejercicios e Ítems Léxico-Gramaticales

*Luis Roger Rodríguez Paniagua*

La evaluación es, casi con total seguridad, una de las labores más complejas del proceso de enseñanza en su conjunto. Elaborar una herramienta de evaluación con el mayor grado de fiabilidad y bien adaptada al nivel de conocimientos de los aprendices es una labor difícil, en la que han de tenerse en cuenta diferentes factores. Al margen de los procesos de evaluación continua, de la evaluación y calificación de tareas finales – en los procesos de aprendizaje conformes al llamado “enfoque por tareas” –, de las pruebas de carácter oral, y de otras fórmulas alternativas cualesquiera, lo cierto es que el examen tradicional, compuesto por diferentes preguntas que, a su vez, engloban varios ítems, ocupa todavía hoy en día un lugar preeminente en los ámbitos académicos. En las próximas páginas intentaré ofrecer una visión general de los tipos de ítems que se pueden incorporar a esta modalidad de exámenes, las ventajas y los inconvenientes que implica cada uno de ellos, y la forma en que se puede probar el grado de fiabilidad de los mismos. Vamos a centrarnos fundamentalmente en el ámbito de los ejercicios destinados a medir los conocimientos léxico-gramaticales, aunque haremos alusión también a otros tipos de actividades.

## ¿Qué es un ítem?

Debe entenderse como ítem cualquier tipo de mecanismo lingüístico utilizado para generar una respuesta por parte del aprendiz de una lengua; dicho de otra manera, un ítem es cada una de las situaciones lingüísticas que, planteadas oralmente o por escrito al alumno, le obligan a recurrir a sus conocimientos de la lengua para desenvolverse eficazmente en ellas. Los ítems pueden dividirse fundamentalmente en dos tipos: abiertos y cerrados. Cada ítem puede resultar especialmente útil para evaluar un aspecto determinado de la lengua o de las capacidades lingüísticas del examinando ( vgr. amplitud y precisión del léxico, conocimientos de gramática, conciencia pragmática, etc. ), y, por supuesto, cada modelo de prueba o examen exigirá un tipo específico de ejercicios; así, por ejemplo en una prueba de clasificación destinada a evaluar el nivel previo de conocimientos de un gran número de alumnos, se tenderá a incluir ejercicios de resolución y corrección rápida, mientras que en un examen de evaluación de una asignatura de español ( o de otro idioma ) escrito, los ítems serán más abiertos, y con toda probabilidad, habrá una o varias pruebas de redacción. Los tipos de ejercicios escritos más comunes según sus ítems son los siguientes:

## Ejercicios de ítems gramaticales

### Ítems gramaticales cerrados

**1 Verdadero / falso:** su utilización es frecuente en los ejercicios de comprensión lectora; se pide al aprendiz que lea un texto, y que responda “verdadero” o “falso” a determinadas aseveraciones a propósito de la lectura que acaba de realizar:

#### El turismo en España

*España, por su historia, cultura y situación geográfica, es punto casi obligado de una gran parte del turismo europeo. No hay que olvidar, sin embargo, el nivel de vida español, un poco inferior a la media de los países industrializados de Occidente, lo que hace más asequible a éstos su desplazamiento a España.*

*El despegue del turismo hacia España tiene lugar en los años sesenta, atraído, en su mayoría, por el sol, es decir, las playas. Es, pues, un turismo que busca el sol y se dirige hacia el litoral.*

*Los lugares más solicitados son la Costa Brava, la Costa Blanca y la Costa del Sol. El turismo español de élite burguesa había preferido y sigue prefiriendo, por las fechas veraniegas, el norte: San Sebastián y Santander.*

*No hay que olvidar la belleza natural y el clima de las Baleares y Canarias, que, con sus características bien diferenciadas, son dos extraordinarios focos de atracción veraniega e invernal a escala nacional e internacional.*

*Pero, indudablemente, esta visión sería incompleta si no nos refiriéramos al turismo que busca su recreación en aspectos históricos y artísticos. España, en este sentido, además del arte visigótico, románico, renacentista, etc, ofrece aspectos muy singulares, fruto de las tres culturas que conforman nuestra idiosincrasia: la cristiana, la judaica y la árabe. Córdoba, Granada, Sevilla, Segovia, Toledo, Ávila, Burgos, Salamanca, Santiago de Compostela... pueden ser algunas muestras de nuestras ciudades histórico-artísticas; Madrid y Barcelona añaden su vitalidad cultural y sus excelentes museos.*

*Por fin, la montaña; los Pirineos, el Sistema Central y Sierra Nevada cuentan con excelentes condiciones para desarrollar los deportes de invierno. A la serie de estaciones de invierno que fomentan los deportes alpinos, cabe añadir paisajes como el parque nacional de Aigües Tortes, en el Pirineo leridano, y los parques nacionales de Ordesa y Benaque, en el Pirineo de Huesca, que por su belleza natural y agreste paisaje merecen la atención de nuevos visitantes.*

A — Señala si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

1. El nivel de vida en España es superior al de otros países europeos (V / F)
2. El parque nacional de Aigües Tortes está en el Pirineo de Huesca (V / F)
3. Según el texto en España hay tres tipos de turismo: el de sol y playa, el de montaña y el histórico-artístico (V / F)

4. Santiago de Compostela es una de las ciudades más visitadas por su interés histórico-artístico (V / F)
5. Madrid y Barcelona tienen mucha vida cultural (V / F)

Este tipo de ítems de verdadero/falso presenta algunos problemas específicos difícilmente salvables, a saber: resultan escasamente fiables, ya que el aprendiz tiene un 50% de posibilidades de acertar, incluso si desconoce la respuesta correcta. Además, si están mal planteados pueden resolverse sin necesidad de entender el texto, como en el ejemplo anterior<sup>1</sup>. En general, esta clase de ejercicios es recomendable sólo para medir la competencia lectora en niveles básicos; podría hablarse entonces casi de “medición de la capacidad interpretativa de mensajes escritos” por parte del aprendiz.

**2 Elección múltiple:** son muy frecuentes; suelen ofrecerse entre dos y cuatro opciones para responder, de las cuales sólo una es la correcta. Los inconvenientes que pueden presentarse a la hora de plantear un ejercicio de este tipo son varios; el primero de ellos es que varias de las opciones elegidas sean susceptibles de ser correctas en contextos determinados:

A — Selecciona la respuesta correcta:

1. Los jóvenes españoles \_\_\_\_\_ la democracia, pero \_\_\_\_\_ la política.  
**a) prefieren / no les interesa**  
**b) rechazan / les interesa mucho**  
**c) tienen poco interés por / rechazan**
2. Para dar la soberanía al pueblo, es necesario \_\_\_\_\_ las libertades democráticas.  
**a) plantear      b) implantar      c) conectar      d) ratificar**
3. Creo que \_\_\_\_\_ claro lo que debéis hacer.  
**a) ha quedado      b) se ha puesto      c) se ha hecho**
4. Nunca \_\_\_\_\_ alcanzar lo que había soñado.  
**a) llegó a      b) terminó por      c) acabó por**
5. \_\_\_\_\_ es joven, está muy envejecido.  
**a) Aún      b) Aunque      c) Sin embargo**
6. Los familiares que \_\_\_\_\_ ausentes no saben lo que ha ocurrido  
**a) están      b) estén      c) estarán**
7. Cuando \_\_\_\_\_ tarde nunca desayuno.  
**a) me levanto      b) me levante      c) me levantara**

8. Tómese una de estas pastillas siempre que le \_\_\_\_\_ el estómago.

- a) duela                      b) duele                      c) haya dolido**

En esta serie de ítems, los n<sup>os</sup> 1, 2, 4 y 6 son susceptibles de ser solucionados mediante más de una respuesta diferente<sup>2</sup>; otro tanto podría decirse del n<sup>o</sup>8, que quizás en un contexto algo más forzado, podría aceptar la opción *c*.

Una segunda posibilidad es que las respuestas falsas sean obvias, y/o puedan desecharse sin necesidad de leer el texto completo del ítem, como en la serie consignada a continuación:<sup>3</sup>

**A** — Selecciona la respuesta correcta:

1. Ese niño no para de llorar. Es un \_\_\_\_\_

- a) Llorón                      b) Llorona                      c) Llorisqueo**

2. Soy una \_\_\_\_\_, aunque me levanto temprano porque tengo que trabajar.

- a) dormida                      b) dormilona                      c) dormidera**

3. Ese \_\_\_\_\_ del niño hay que lavarlo porque está sucio.

- a) Pantalonero                      b) pantaloncitos                      c) pantaloncito**

4. El bebé de Carmen tiene sólo dos \_\_\_\_\_

- a) mesecitos                      b) meseritos                      c) mesenterios**

Un tercer inconveniente susceptible de presentarse en este tipo de ítems es la ausencia de contexto suficiente, lo que hace la elección de la respuesta correcta demasiado fácil o demasiado difícil, o simplemente habilita más de una respuesta posible, como ocurría en el primer supuesto que hemos valorado; tal es el caso del siguiente ítem, en el que, además de *c*, en menor medida es posible *b*, e incluso *a* y *d*, en un contexto de ironía:<sup>4</sup>

5. ¿Qué horas son éstas de llegar \_\_\_\_\_?.

- a) al domicilio                      b) a la casa                      c) a casa                      d) al hogar**

O como este otro, tomado de un manual de ejercicios de frecuente empleo<sup>5</sup>:

Complete con el verbo en presente o con estar+gerundio:

—No, mis hijos no ( ver ) .....mucho la tele.

Este tipo de ítems y ejercicios frecuentemente se emplea para reforzar – y posteriormente medir – la capacidad del aprendiz para desplegar la práctica mecánica del lenguaje; suele ocurrir que los estudiantes realizan razonablemente bien dichos ejercicios –

especialmente cuando éstos revisten carácter gramatical - y que luego no son capaces de plasmar esos aparentes conocimientos en otros ejercicios más contextualizados, como por ejemplo un debate o una redacción. Esto se debe a que tales ejercicios fomentan casi exclusivamente la concentración en el conocimiento declarativo del alumno, y no en el mensaje, pues suelen adolecer de falta de contexto<sup>6</sup>; resultan, en consecuencia, escasamente fiables si lo que se pretende es medir el conocimiento práctico del alumno. Sin embargo, y dado que son innegablemente eficaces para reforzar el conocimiento formal de la lengua, pueden ser adaptados mediante la inclusión de los ítems no en frases breves, sino en un texto o párrafo con un tema común, que ofrecerá el contexto necesario al aprendiz.

Para ponderar la adecuación y el grado de dificultad del ejercicio de una manera apriorística, lo mejor en los casos hasta ahora descritos es que diferentes redactores o miembros de un equipo de evaluación lean y aprueben los ítems en su conjunto; es conveniente también que uno o varios nativos realicen dicho ejercicio, con el fin de detectar los posibles defectos del mismo. Sin embargo, hay una última contingencia posible en este tipo de ejercicios, en función de la cual en un ítem determinado hay uno o varios de los distractores u opciones que nunca son elegidos por los alumnos, por razones no evidentes; precisamente en circunstancias de esta naturaleza se suelen llevar a cabo análisis de validación estadística de los ítems, como veremos más adelante.

**3 Emparejamiento ( relacionar información ):** el estudiante tiene que relacionar o unir dos elementos para formar una locución o una oración gramaticalmente correcta; por ejemplo, el sujeto de una frase con su predicado correspondiente; o, en el caso de los ejercicios con finalidad léxica, definiciones con sus correspondientes adjetivos. El inconveniente fundamental que ofrece esta clase de ejercicios es que pueden presentarse respuestas ambiguas o múltiples, como en el ejemplo siguiente: <sup>7</sup>

— Mónica y Teresa quieren ir a Bali, ¿qué tienen que hacer? En parejas, unid las palabras correctas de cada columna y ordenad las acciones cronológicamente.

	reservar	el pasaporte
	pagar	los billetes
Monica	ir a	allí dos horas antes
y Teresa	estar	las maletas
tienen que	hacer	la vacuna
	ponerse	el dinero
	hacerse	una agencia de viajes
	cambiar	los billetes
	coger	el autobús al aeropuerto

Puede ocurrir también que, una vez resueltas casi todas las respuestas posibles, la última elección o pareja se resuelva por sí sola, esto es, por eliminación de las anteriores:

Columna A	Columna B
1. No sé qué hacer para aprobar	a. ¡No, mujer! Pero debes practicar más
2. ¿Ya tienes el permiso de conducir?	b. Mira en tu mesa, seguro que están ahí
3. ¿Vienes a clase?	c. Estudia más, ¿dónde está el problema?
4. Quiero ir a un buen abogado	d. No, para tenerlo hay que tener 18 años
5. ¿Dónde pueden estar las llaves?	e. Pues entonces, tienes que llamar antes y pedir cita
6. Oye, están llamando	f. Abre tú, que yo estoy en el baño
7. Me parece que cada día hablo peor	g. Esta mañana no puedo, tengo que ir al dentista

Lo más recomendable para este tipo de ejercicios es ofrecer un número relativamente alto de ítems ( por ejemplo, un mínimo de ocho ) o, mejor todavía, ofrecer una opción adicional en la columna B; es decir, por ejemplo siete opciones en la columna A y ocho en B, de manera que el aprendiz tiene que descartar una de ellas, que quedará sin emparejar. Dicho recurso habilita un tipo de ejercicio que puede ser especialmente útil para plantear problemas comunicativos o situacionales que el aprendiz tendrá que resolver:

Relaciona las siguientes oraciones y frases para formar diálogos coherentes:

1. <i>Perdona, ¿tienes hora?</i>	a. <i>A las ocho, creo.</i>
2. <i>Oye, ¿sabes a qué hora empieza la película hoy?</i>	b. <i>Normalmente después de las nueve.</i>
3. <i>¿Qué horario de trabajo tienes los lunes?</i>	c. <i>Sí, son las dos y veinte.</i>
4. <i>¿A qué hora pasa el autobús 16?</i>	d. <i>Vamos a llegar hacia las cinco, más o menos.</i>
	e. <i>Empiezo a las ocho y acabo a las tres.</i>

En el caso de los ejercicios de emparejamiento enfocados al aprendizaje del léxico, conviene ser especialmente cuidadoso con las definiciones que se aportan como solución en cada ítem, ya que puede ocurrir que éstas sean más difíciles que los propios términos-meta, bien porque incluyen términos más complejos, bien porque obligan al aprendiz a poner en juego conocimientos de carácter cultural con los que éste no tiene por qué estar familiarizado: <sup>8</sup>

[1a] Cuida todos los detalles	FUERTE	[1b] Es mejor no contradecirlo
[2a] No le preocupan las cosas serias y sólo piensa en divertirse	BRUSCO	[2b] Quiere que todo el mundo lo admire
[3a] No se deja llevar por lo que piensan los demás	MINUCIOSO	[3b] No tiene tacto
[4a] Actúa siempre de una manera conveniente y meditada	IMPULSIVO	[4b] Nunca cuenta a los demás lo que siente o piensa
[5a] Le vuelven loco los espejos	SENSATO	[5b] Viste muy sencillamente y nunca se comprará un Ferrari rojo
[6a] No es muy aficionado al trato con la gente	INTROVERTIDO	[6b] Le tiene mucho cariño a su dinero
[7a] Actúa espontáneamente, sin pensar en las consecuencias	FRÍVOLO	[7b] Le gustan las cosas perfectas
[8a] Si le preguntas la edad, te puede responder: “¿Y a ti qué te importa?”	AUSTERO	[8b] Si ve a alguien por la calle que le gusta, corre a comprarle flores
[9a] No le encuentra sentido a las cosas superfluas; lo estrictamente necesario le basta	APÁTICO	[9b] Se piensa las cosas dos veces antes de dar su opinión
[10a] En el fondo, todo le da igual	TACAÑO	[10b] Es capaz de contar chistes en un entierro
[11a] Por no gastar, no gasta ni bromas	PRESUMIDO	[11b] No muestra demasiado interés ni decisión ante las cosas

La ausencia de contexto o la dificultad extrema del mismo en las opciones – obsérvense los números 5a, 8b, 11a –, o la dificultad léxica de las mismas – 9a, quizás 10b – pueden obligar al aprendiz a responder de manera aleatoria, haciendo inútil el planteamiento inicial de inferir los significados a partir de las definiciones.

— **De ordenación de elementos oracionales:** este cuarto tipo de ejercicios consiste en que el estudiante recibe una frase o pequeño párrafo con varios elementos desordenados, y tiene que ponerlos en orden. Si sólo existe un orden posible para los elementos, el conjunto del ejercicio puede resultar demasiado difícil; si existe más de uno, la tarea de evaluación de los resultados es complicada.

**4 Huecos:** se trata quizás del tipo más habitual de ejercicio para aprendizaje y mejora gramatical. Se presenta al estudiante un texto o una frase en la que aparece uno o varios huecos que ha de completar; suelen utilizarse para medir el conocimiento de léxico y / o de gramática y morfología del alumno. Cuando se trata de medir léxico, puede ofrecérsele una lista de opciones. Debe atenderse en su elaboración a la elección de las diferentes palabras, pues puede ocurrir que varias sean válidas para un mismo hueco ( si se trata de léxico ). Si es un ejercicio de huecos destinado a evaluar los conocimientos morfogramaticales del alumno – poner un verbo entre paréntesis en su forma correcta, como es el caso más habitual – puede ocurrir que el alumno opte por una forma aceptable en el texto del ejercicio, pero alejada del objetivo que pretendíamos evaluar; por ejemplo, si pretendemos que nuestros alumnos practiquen el pretérito perfecto de subjuntivo, y les ofrecemos para ello un ejercicio que contiene ítems de la siguiente factura ( ejemplo 4 )<sup>9</sup>:

Pon los verbos entre paréntesis en el tiempo y el modo más adecuados:

1. No me parece bien que ( tú, hacer ) ..... eso tan rápido.
2. Lamento mucho que ( parecerse ) ..... mal lo que te he dicho; no pretendía molestarte.

Un ejemplo real de esta naturaleza es el siguiente ( 4b ), tomado de un manual de nivel avanzado: <sup>10</sup>

*María José y José María \_\_\_1\_\_\_ hermanos, pero no \_\_\_2\_\_\_ muy bien. Pero aquel día \_\_\_3\_\_\_ al cine. Antes \_\_\_4\_\_\_ a una óptica, porque María José \_\_\_5\_\_\_ que recoger unas lentillas nuevas. Ella \_\_\_6\_\_\_ un poco resfriada y no \_\_\_7\_\_\_ estar en la calle. En el cine no \_\_\_8\_\_\_ mucha gente, porque la sesión \_\_\_9\_\_\_ a las cinco, y a esa hora no \_\_\_10\_\_\_ mucha gente al cine. Todo el mundo \_\_\_11\_\_\_ puestos los abrigos porque la calefacción no \_\_\_12\_\_\_, y el frío \_\_\_13\_\_\_ insostenible. Por eso algunas personas \_\_\_14\_\_\_ del cine. María José y José María \_\_\_15\_\_\_ darse calor el uno al otro poniéndose muy juntos. Ellos lloraban viendo la película porque \_\_\_16\_\_\_ muy emocionados por aquellas imágenes. La película \_\_\_17\_\_\_ Doctor Zhivago. La historia se desarrolla en Rusia, y ella \_\_\_18\_\_\_ en una zona de Argentina muy parecida a la de las imágenes. Por eso, María José \_\_\_19\_\_\_ llorar. También porque cuando era pequeña José María la \_\_\_20\_\_\_ “Gafitas cuatro ojos” y a ella no le \_\_\_21\_\_\_ nada. A José María no le preocupaba porque \_\_\_22\_\_\_ que su hermana \_\_\_23\_\_\_ problemas con las lentillas cuando \_\_\_24\_\_\_ al cine, y aquella tarde \_\_\_25\_\_\_ tener problemas con sus ojos. \_\_\_26\_\_\_ que no \_\_\_27\_\_\_ al cine sin las gafas, pero su hermano le \_\_\_28\_\_\_ antes de salir que \_\_\_29\_\_\_ aún más fea con las gafas, y que si salía siempre con las gafas ningún chico la miraría. Así que María José \_\_\_30\_\_\_ las lentillas nuevas, pero como la película \_\_\_31\_\_\_ muy larga, al final \_\_\_32\_\_\_ los ojos muy irritados. \_\_\_33\_\_\_ tan enfadada que cogió la factura de la óptica y le \_\_\_34\_\_\_ a José María. “Te vas a comer las lentillas. Yo me voy. Tú quédate aquí y sufre el frío que tienes en el corazón”.*



## 1. Ítems gramaticales abiertos

— **Preguntas de respuesta libre y extensión limitada:** normalmente se emplean en ejercicios de tipo situacional, dirigidos a evaluar la competencia comunicativa del alumno o su léxico; su ventaja radica fundamentalmente en esa adaptabilidad a lo comunicativo, ya que proporcionan al evaluador una cierta idea acerca de los recursos de que el alumno dispone para desenvolverse en situaciones reales de intercambio lingüístico, con la restricción obvia de su pertenencia al medio escrito, y del grado de autonomía que se quiera otorgar al aprendiz en sus respuestas; pueden presentarse en forma dialogada, o como preguntas varias, o simplemente como un texto que se puede completar más o menos libremente, vgr.<sup>11</sup>:

Me llamo \_\_\_\_\_ y tengo \_\_\_\_\_ años. Soy de \_\_\_\_\_. Vivo en \_\_\_\_\_ y mi teléfono es \_\_\_\_\_.

Soy \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ el pelo \_\_\_\_\_. Tengo los ojos \_\_\_\_\_ y soy \_\_\_\_\_. En mi familia somos \_\_\_\_\_. Mi padre es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ el pelo \_\_\_\_\_. Se llama \_\_\_\_\_. Tiene \_\_\_\_\_ años. Es \_\_\_\_\_, trabaja en \_\_\_\_\_. Mi madre se \_\_\_\_\_ y es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

Mi hermano/a se llama \_\_\_\_\_ y tiene \_\_\_\_\_ años. Tiene el \_\_\_\_\_ y los ojos \_\_\_\_\_. Es \_\_\_\_\_.

En función de su particular naturaleza, dichos ejercicios no resultan fáciles de validar estadísticamente, por lo que cuantificar su dificultad en términos objetivos es una tarea compleja. No obstante, su utilidad es innegable, en la medida en que constituyen un escalón intermedio entre los conocimientos formales o declarativos de la lengua, y su aplicación práctica.

— **Redacciones:** dependiendo de las instrucciones que se brinden al aprendiz, pueden servir para medir diferentes elementos, vgr.: dominio de ciertos aspectos formales de composición, gramática, etc. El principal inconveniente de este tipo de prueba es que resulta difícil evaluar los resultados de una manera homogénea y totalmente objetiva. Es conveniente, en este sentido, que el examinador tenga una idea clara de aquello que pretende evaluar en el aprendiz; ¿corrección gramatical, eficacia comunicativa, riqueza léxica, capacidad creativa o todas ellas? También es importante especificar unas pautas muy precisas para la redacción del texto – normalmente relacionadas con los objetivos que se persiguen – y que el tema propuesto para la misma sea lo más “universal” posible, de manera que ningún alumno cuente con ventaja sobre otro en función de su experiencia vital ( ejemplo 5a ):

Imagina que estás escribiendo un diario por la noche. ¿Qué vas a escribir del día de hoy?

## Hoy ha sido un día....

El ejercicio no especifica objetivos ni instrucciones; aparentemente, un aprendiz de español que maneje un estándar castellano tendrá que resolver el mismo mediante el uso del pretérito imperfecto (*hoy ha sido un día duro; me he levantado a las siete, he desayunado y me he ido a trabajar... he perdido el autobús, etc.*); o mediante el indefinido, si ha aprendido la norma americana (*me levanté a las siete, desayuné, me fui a trabajar...*); sin embargo, la ausencia de directrices específicas puede dar lugar a que uno o varios estudiantes resuelvan el mismo empleando preferentemente tiempos de presente – si deciden utilizar la frase inicial como excusa para hablar de sus problemas, por ejemplo: *hoy ha sido un día muy feliz; ha terminado el curso y ahora tengo vacaciones; voy a ir a la playa y a visitar a mis amigos por las tardes, y ... – o de pasado – hoy ha sido un día mejor que ayer; por fin he terminado el trabajo que mi profesor me dio; era un trabajo muy difícil, sobre... –*. Es muy aconsejable, pues, especificar unas instrucciones que obliguen al candidato a responder a la situación planteada conforme a los conocimientos que se le suponen ( ejemplo 5b ):

Imagina que estás de vacaciones en otro país. Escribe una postal a un amigo/a tuyo/a y dile: **cuándo** llegaste, cómo es el lugar y el clima, **qué** has visto ya y **qué** no has visto todavía, **a quién** has conocido, **dónde** y **cómo** es, **cuándo** piensas volver a Filipinas, etc. El escrito debe tener **al menos 90 palabras**, y debe incluir el encabezamiento y la despedida.

Como ya se mencionó anteriormente, la elección del tema en los ejercicios de redacción es también un asunto que debe merecer nuestra atención; debe tenerse en cuenta que los aprendices poseen normalmente experiencias vitales muy diferentes, y proceden de entornos educativos y / o culturales no necesariamente similares, por lo que no es conveniente dar ventaja a unos sobre otros; en este sentido, debemos evitar plantear ejercicios como el siguiente ( ejemplo 5c )<sup>12</sup>:

**Prueba de expresión escrita** Un amigo extranjero quiere estudiar en tu país durante un año; escríbele una carta explicándole cómo es el sistema educativo de tu país, cómo funciona la universidad, etc.

## 2. Ejercicios de comprensión de lectura

Cuando se trata de ejercicios de comprensión lectora, ocurre frecuentemente que el alumno parafrasea del propio texto para resolverlos, lo que obliga a plantear las preguntas de una manera diferente. Por ejemplo, en el siguiente ejercicio, los ítems 2, 3 y 5 pueden ser resueltos sin necesidad de que el lector comprenda el texto ( ejemplo 5 ):

*Mi amigo Carlos y yo vivimos juntos. Él es profesor de informática. Tiene 32 años y sale con Patricia, una chica muy agradable. Carlos tiene dos hermanos, el mayor estudia en la Universidad Complutense y el menor esta haciendo segundo de la ESO*

*(Educación Secundaria Obligatoria). Patricia, la novia de Carlos, trabaja en una agencia de viajes. Es alta, delgada, rubia y es cinco años más joven que Carlos.*

*Los padres de Carlos viven en Cáceres, una ciudad pequeña pero muy bonita. Los dos son abogados. Tienen un bufete y muchos clientes porque son buenos profesionales.*

*Ahora Carlos está estudiando inglés en una academia porque se va a trabajar a Londres con un contrato de dos años en una compañía de publicidad. En Londres vive un hermano de su padre que se llama Juan. Está casado con una inglesa y tienen un niño y una niña; el niño se llama Peter y su hermana Jane.*

**A.** — Responde a las siguientes preguntas a propósito del texto:

1. — ¿Cuántos años tiene Patricia?...
2. — ¿Cómo es la novia de Carlos?...
3. — ¿Por qué Carlos estudia inglés?...
4. — ¿Cómo se llama el primo de Carlos?...
5. — ¿Qué hacen los hermanos de Carlos?...

### **3. Ejercicios de comprensión auditiva**

— **Ítems de huecos:** el aprendiz suele recibir un texto con algunas palabras o frases en blanco o borradas; después de escuchar una grabación varias veces, tiene que completar esos huecos con las palabras que ha oído en la audición. Suele tratarse de una tarea bastante difícil, que en ocasiones tampoco los nativos son capaces de completar. No da una medida real de las capacidades del alumno, ya que la conversación cotidiana tampoco está exenta de interferencias en el canal de comunicación, que pueden hacer que un nativo no entienda determinadas palabras de un texto oral. A esta circunstancia debe añadirse el hecho de que algunos de los huecos pueden responderse o intuirse prácticamente sin entender de hecho la audición, como ocurre con algunos de los ítems del ejercicio siguiente ( ejemplo 6 ):

Escucha este diálogo y completa.

Rebeca: ¡Hola, abuelo!

Abuelo: ¡Hola, Rebeca! ¿Qué te pasa? No tienes buena cara. ¿estás cansada?

Rebeca: sí, estoy cansadísima.....un examen de economía y no he dormido en toda la noche.

Abuelo: ¿Qué tal te.....?

Rebeca: Regular. Me han puesto uno de los temas que peor me sabía.

Abuelo: Bueno, no te preocupes. Seguro que apruebas. Ven, tómate un café calentito.

Rebeca: Abuelo, ¿Cuándo ..... estudiabas?

Abuelo: No, desgraciadamente no estudiaba. .... En un pueblo muy

pequeño y no ..... escuela, Para estudiar teníamos que ir a un pueblo cercano, pero tampoco teníamos coche, así que ..... a mi padre en el campo. .... a los animales y ordeñaba las vacas. Luego, mi padre y yo ..... La leche en el pueblo.

Rebeca: Abuelo, entonces...la vida ha cambiado mucho, ¿no?

Abuelo: sí, sí, muchísimo. Los jóvenes ahora .....todo lo que queréis. Antes no ..... ni la mitad de las cosas que tenéis ahora, pero éramos felices.

Rebeca: ¿Y cómo se ..... Los jóvenes en el pueblo?¿Había bares y discotecas?

Abuelo: No, no había nada, sólo un bar. .... A pasear, jugábamos a las cartas e ..... al baile cuando eran las fiestas.

— **Ítems de “audición comprensiva”**: en ellos se solicita al aprendiz información sobre un texto que acaba de escuchar. Aunque implican un alto grado de dificultad, resultan más objetivos y dan una idea más fiel del grado de habilidad del aprendiz en el ámbito de las comprensiones auditivas. En la medida en que obligan al estudiante a recapacitar sobre la información escuchada, debe dársele a éste más tiempo para responderlos, o espaciar más las audiciones entre sí ( ejemplo 7 ):

A.— Escucha este diálogo entre un cliente y el dependiente de una tienda de ropa. Responde a las siguientes preguntas.

¿Qué quiere?	
¿De qué talla?	
¿Para quién es?	
¿Cómo le queda?	
¿La compra o no?	

#### 4. Análisis estadístico de ítems y distractores<sup>13</sup>.

Hasta ahora hemos repasado algunos de los modelos de ejercicios de uso más habitual en la enseñanza de español y de idiomas en general, junto con los principales inconvenientes y las posibles ventajas que pueden presentar. En esta última sección vamos a examinar brevemente el método que puede aplicarse a los diferentes ítems que componen un ejercicio con el fin de comprobar su grado de fiabilidad y de dificultad. Este método nos ayudará a saber qué ítems presentan opciones que nunca son elegidas por los candidatos – por ejemplo – , o cuáles resultan demasiado difíciles o demasiado fáciles para el conjunto del alumnado.

Lejos de constituir una novedad, el llamado “análisis clásico” de ítems fue enunciado ya a finales de los 80, y ha sido recogido por diversos estudios<sup>14</sup>. El análisis estadístico

de los ítems que componen una prueba puede realizarse en casi todas aquellas pruebas integradas por ítems de respuesta cerrada, e incluso en algunas de respuesta abierta controlada; su objetivo es comprobar la fiabilidad de cada uno de los ítems o preguntas de dicho test y, en consecuencia, la fiabilidad global del ejercicio; esto se logra analizando la relación existente entre los resultados de un ítem específico y el conjunto de la prueba. A través de un análisis estadístico sabremos si nuestras preguntas discriminan entre “buenos” y “malos” aprendices, si están bien o mal planteadas, y cuál es su grado de dificultad real.

En principio, los dos factores que hemos de controlar a través del análisis estadístico de los ítems son el **grado o coeficiente de dificultad**, y el **índice de discriminación**.

El **grado de dificultad** nos indica si un ítem ha resultado fácil o difícil de responder a los alumnos. Para ello debemos conocer el porcentaje de alumnos que lo ha respondido correctamente. Debe tomarse un número de estudiantes que sea suficientemente significativo, pero no excesivamente alto; en torno a 30 puede ser adecuado, aunque según las circunstancias podría hacerse con unos 20. Obviamente, ha de ser un número que resulte estadísticamente fácil de manejar ( 30, 40, etc ). Si el porcentaje de alumnos que han respondido correctamente al ítem en cuestión es muy alto ( por ejemplo, un 70% o más ), debemos entender que hemos diseñado un ítem muy fácil; si es demasiado bajo ( menos del 40% ), estamos probablemente ante un ítem demasiado complicado para el nivel de los aprendices, vgr.:

19. Todos los días \_\_\_\_\_ a las 7.00 de la mañana, porque mis clases empiezan a las 8.00.
- a) me levanto      b) levanto      c) te levantas

Evaluable sobre una muestra de 30 estudiantes, el grado de dificultad de este ítem resultó ser del 97%, al ser respondido correctamente por 29 de los 30 alumnos que hicieron el ejercicio. Se trata, pues, de un ítem muy fácil. Observemos este otro:

- 3.— \*¿Qué te parecen estos pantalones?  
- No me gustan, son muy anchos, los prefiero más \_\_\_\_\_.
- a) cortos      b) estrechos      c) estampados

Sólo fue respondido correctamente por 10 de los 30 alumnos que se examinaban; dicho ítem tiene, pues, un grado de dificultad del 33,3%, lo que lo convierte en una pregunta de dificultad alta.

Este fácil procedimiento matemático nos permitirá discriminar aquellos ítems excesivamente fáciles o difíciles, y así podremos modificar nuestros ejercicios y exámenes, otorgándoles el grado de dificultad que nos parezca oportuno.

El **Índice de discriminación** pretende medir una realidad más compleja: si el ítem es respondido correctamente por los estudiantes con mejores resultados globales en

la prueba, e incorrectamente con los alumnos que han obtenido peores resultados. Dicho en otras palabras, a través del índice de discriminación sabremos si el ítem en cuestión sirve para diferenciar entre los aprendices aventajados y aquellos con más dificultades. Para calcular el índice de discriminación hay que tomar las respuestas de 30 estudiantes, dividiéndolas en tres grupos: altos ( los diez con mejores resultados ), medios ( diez con resultados intermedios ) y bajos ( diez con peores resultados ). Después hay que comprobar si los estudiantes con mejores resultados son los que mejor han respondido a ese ítem; así, por ejemplo, si en un examen 8 de los 10 alumnos con mejores calificaciones responden bien a un ítem, y sólo 3 de los 10 con peores resultado hacen lo mismo, eso significa que el ítem discrimina adecuadamente entre “buenos” y “malos” estudiantes, y por tanto, en ese sentido, funciona. Su índice de discriminación sería de 0.5 (  $0.8-0.3 = 0.5$  ). Obsérvese el análisis de estos ítems:

1. ¿cuántos años \_\_\_\_\_ tu padre?

**a) tengo                      b) tiene                      c) tienes**

Grupo de estudiantes / opción	a) tengo	b) tiene	c) tienes
Altos	0	8	2
Medios	0	6	4
Bajos	0	3	7
Índice de discriminación: $0.8-0.3 = 0.5$ ; Grado de dificultad: $17 / 30 = 56\%$			

Se trata, pues, de un ítem casi perfecto, con un índice de discriminación adecuado y un grado de dificultad medio.

15. Por favor, ¿cómo se va a Correos?

-Sigues todo recto, y luego \_\_\_\_\_ la primera a la izquierda.

**a) coges                      b) vienes                      c) coge**

Grupo de estudiantes / opción	a) coges	b) vienes	c) coge
Altos	9	0	1
Medios	5	0	5
Bajos	7	1	2
Índice de discriminación: $0.9-0.7 = 0.2$ ; Grado de dificultad: $20 / 30 = 66\%$			

4. ¿\_\_\_\_\_ es tu dirección?

**a) cuál                      b) qué                      c) cómo**

Grupo de estudiantes / opción	a) cuál	b) qué	c) cómo
Altos	2	2	6
Medios	6	1	3
Bajos	6	3	1
Índice de discriminación: $0.2 - 0.6 = -0.4$ ; Grado de dificultad: $14 / 30 = 46\%$			

Como puede apreciarse, el ítem número 15 ha resultado bastante sencillo a los aprendices, y quizás precisamente por eso discrimina poco entre “buenos” y “malos” alumnos; el ítem 4 presenta unos resultados un tanto extraños, por cuanto que los alumnos con peores actuaciones lo han respondido mejor que los alumnos con mejores actuaciones. Esto hace que el citado ítem no sea válido para exámenes de diagnóstico ( pruebas de clasificación ), por ejemplo.

Este tipo de análisis es aplicable a los más diversos modelos de ejercicios, pudiendo medir diferentes conceptos e ítems de índole variada; por ejemplo, en el siguiente ejercicio de comprensión auditiva, ofreció los resultados que se detallan a continuación<sup>15</sup>:

Celia y Natalia son amigas. Hace bastante tiempo que no se ven y se encuentran en la calle por casualidad<sup>16</sup>.

Natalia: ¡Hola Celia!; ¿Cómo te va?

Celia: Bien, ¿Y tú?; ¿Qué tal (1)\_\_\_\_\_?

Natalia: Muy bien, ¿sabes? Me caso dentro de tres semanas.

Celia: ¡No me digas! Cuéntame, ¿cómo es tu (2)\_\_\_\_\_?

Natalia: Es alto, (3)\_\_\_\_\_, rubio, tiene (4)\_\_\_\_\_...pero mira, aquí (5)\_\_\_\_\_ una foto.

Celia: Es muy (6)\_\_\_\_\_. Tiene los ojos (7)\_\_\_\_\_, ¿verdad?

Natalia: No, los tiene claros. La foto no es muy buena.

Celia: ¿Y qué (8)\_\_\_\_\_?

Natalia: Es médico, trabaja en un (9)\_\_\_\_\_.

Celia: ¡Qué bien! Es bastante joven, ¿no?

Natalia: Bueno, tiene (10)\_\_\_\_\_ años...

ítem n°		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALTOS	correcto	10	10	8	8	9	8	7	10	9	7
	incorrecto	0	0	2	2	1	2	3	0	1	3
MEDIOS	correcto	10	8	7	5	7	8	6	10	8	5
	incorrecto	0	2	3	5	3	2	4	0	2	5
BAJOS	correcto	8	7	7	6	4	5	2	9	9	3
	incorrecto	2	3	3	4	6	5	8	1	1	7

Como puede apreciarse en el cuadro, los ítems 5, 7 y 10 son los que mejor discriminan entre los aprendices más y menos efectivos de los diferentes subgrupos. de control; el análisis reveló que otros ítems o “huecos” en este caso, como el 9, resultaban totalmente ineficaces en ese sentido, al ser respondidos de modo parecido por los tres subgrupos.

Los procedimientos aquí expuestos son una muestra de aplicación básica de la estadística a la enseñanza de lenguas. Su utilidad, como ya hemos explicado anteriormente, reside en que nos proporcionan información real y fiable sobre la dificultad de ciertos ejercicios. Esta información nos permitirá, por ejemplo, graduar los ítems según su dificultad en una prueba de clasificación, haciendo que los más sencillos figuren al principio y los más complejos al final, de manera que sea mucho más fácil evaluar el nivel real de competencia del alumno que hace ese ejercicio. También nos permiten establecer a priori el grado de dificultad de un examen, lo que evitará sorpresas durante el proceso de aprendizaje.

El análisis estadístico de ítems puede ser aplicado prácticamente a todos los tipos de ejercicios descritos en la primera parte de este estudio; su utilidad radica también en que puede habilitar ejercicios que, por su diseño o contenido, podrían haber sido desechados inicialmente; por ejemplo, una tradicional comprensión auditiva “de huecos” como la descrita en el apartado 4, puede revelarse como aprovechable en función del grado de dificultad demostrado tras la aplicación del citado procedimiento: el análisis detecta cuáles de sus ítems o huecos son útiles para discriminar, y cuáles deben ser modificados en virtud de su excesiva o insuficiente complejidad. En general, la ventaja del uso de este procedimiento radica en que proporciona un criterio de medición versátil, válido y razonablemente objetivo para los docentes de lenguas extranjeras – en este caso de español – constituyéndose así en una herramienta más de trabajo orientada al siempre delicado ámbito docente de la evaluación.



## Notas

- 1 Un alumno que haya visitado España en un viaje vacacional, por ejemplo, tendrá ventaja sobre otro que nunca haya estado allí, con independencia de los conocimientos lingüísticos de ambos; así, los ítems nº4 y 5, podrán ser resueltos por éxito por un candidato con tal de que haya leído una guía de viajes de España en su propio idioma; algo similar ocurre con los ítems nº1 y 2; para responder adecuadamente al primero de ellos basta con tener conocimientos de economía actual, mientras que el segundo remite a una información puramente geográfica. En consecuencia, esta clase de ítems pueden y deben ser evitados, al menos en la formulación presente.
- 2 Esta secuencia está tomada de un antiguo examen de una institución docente, dirigido a un grupo de control compuesto por estudiantes de español L2 con una media de 400 horas de aprendizaje. El ítem nº1 es muy significativo de este tipo de errores de planteamiento; hemos contado en él al menos cuatro respuestas posibles, con las siguientes combinaciones de ítems: *a-a*; *a-c*; *b-b*; *c-b*. El ítem nº2 admite las respuestas *a*, *b* y *d*, según el contexto que se presuponga; para el nº4 son posibles las tres opciones ofrecidas, mientras que para el nº6 valen *a* y *b*, según el matiz que queramos dar a la oración. En el caso del nº8, podría inferirse alguna situación en la que la respuesta fuese *c*, además de la más probable opción *a*.
- 3 Todos los ítems de esta serie, pertenecen a un ejercicio dirigido a un grupo de control compuesto por aprendices de español L2 y con una media de 300-330 horas de aprendizaje de la lengua. Ideados para medir la eficacia de un aprendiz de nivel medio-alto en el ámbito léxico, muchos de ellos presentan algún inconveniente; así, en el nº1, *b* y *c* son respuestas fácilmente identificables como falsas; la primera de ellas no presenta concordancia con el artículo indeterminado, mientras que la segunda tiene terminación de sustantivo, y no de adjetivo; en rigor, un aprendiz con un nivel de conocimiento de la lengua alto, podrá detectar estas incongruencias sin necesidad de conocer por el uso cuál es el término habitual; en nº2, la opción *a* es inmediatamente desechable, por su condición de participio; mientras que en nº3, *a* presenta sufijación propia de nombres de oficio o instrumento, y *b* no respeta concordancia con el demostrativo, por lo que son descartables casi de entrada. El nº4 ofrece un distractor de apariencia difícilmente creíble (*c*).
- 4 Obtenido de la misma fuente que el anterior, este ítem es especialmente difícil de resolver, pudiendo darse el caso de que un grupo de control compuesto por nativos ofreciera respuestas diversas.
- 5 Tomado de F. Castro (1996). La brevedad de contexto impide saber si la locución refiere una situación reciente de carácter durativo (“mis hijos no están viendo mucho la tele últimamente”), o si, por el contrario, se trata de la expresión de un hábito (“mis hijos no ven mucho la tele”).
- 6 A. Giovannini, A. et al (1996, 25-26).
- 7 Tomado de *Avance, curso de español, nivel elemental; SGEL*. La resolución del ejercicio no es unívoca, y su resultado no son necesariamente nueve oraciones iguales: existen opciones como “pagar la vacuna”, “pagar el pasaporte”, o “coger el pasaporte” que, sin ser incorrectas, parecen escapar al planteamiento inicial del mismo. Tales alternativas deben evitarse en la medida de lo posible.
- 8 El ejemplo está adaptado gráficamente de, M<sup>a</sup>. D. Chamorro Guerrero et al (1995). La numeración entre corchetes es mía.
- 9 En ambos, como puede apreciarse, es perfectamente admisible el presente de subjuntivo (*no me parece bien que hagas eso tan rápido / que hayas hecho eso tan rápido; lamento mucho que te parezca mal lo que he dicho / que te haya parecido mal lo que he dicho*), lo que eventualmente permite al alumno evitar el uso del pretérito perfecto de subjuntivo, objetivo de este hipotético ejercicio.
- 10 M<sup>a</sup>. D. Chamorro Guerrero et al (1995). En este caso, los aprendices se enfrentan a la doble dificultad de tener que resolver el ejercicio realizando una elección léxica abierta – no se les proporciona el verbo con que han de rellenar cada hueco – y eligiendo el tiempo verbal adecuado. Al margen de esta circunstancia, la indefinición del contexto – quizás por escasez de marcadores

- temporales – hace que en los huecos 1 y 2 sean posibles al menos dos opciones: presente / imperfecto de indicativo; que en 3, 4 y 5 se pueda responder igualmente con indefinido o con imperfecto; etc.
- 11 Tomado de *Sueña 1. Libro del alumno*, Anaya, U. de Alcalá, 2000; pag. 50.
  - 12 La redacción propuesta obliga al examinando a tener conocimiento del sistema educativo de su país; dicha circunstancia puede constituir una dificultad para personas que proceden de un sistema educativo diferente, o que dejaron de estudiar hace años y ahora retoman esta actividad; ¿Qué ocurrirá, en definitiva, con aquellos alumnos que no son universitarios? Encontrarán una dificultad añadida frente a los que sí lo son. Debe tenerse en cuenta que el objetivo de esta clase de actividades es demostrar la competencia lingüística del aprendiz por escrito, y no su conocimiento del mundo o su capacidad de aportar información.
  - 13 Venimos empleando regularmente el concepto de “distractor” para referirnos a cada una de las opciones no correctas que se ofertan al aprendiz en aquellos ejercicios que implican una elección por parte del mismo.
  - 14 Citamos únicamente los dos sobre los que se apoya básicamente este breve estudio: G. Buck (1991) y Alderson, Clapham y Wall (1995).
  - 15 El siguiente texto fue obtenido de F. Castro (2003, 68) Dicho texto fue adaptado para realizar sobre él un ejercicio de comprensión auditiva con una grabación propia.
  - 16 Las respuestas correctas eran las siguientes: (1) estás; (2) novio; (3) delgado; (4) barba; (5) tengo; (6) guapo; (7) oscuros; (8) hace; (9) hospital; (10) treinta y cuatro.

## Referencias Bibliográficas Básicas

- ALDERSON, J. CH. , C. CLAPHAM, y D. WALL. 1995. *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Cambridge University Press
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> A. 2000. *Sueña 1: Español Lengua Extranjera. Libro del alumno*. Alcalá: Anaya.
- BUCK, G. 1991. *Expert estimates of test item characteristics*. Language Testing Research Colloquium. Princeton, NJ.
- CASTRO, F. 1996. *Uso de la gramática española. Nivel Elemental*. Madrid: Edelsa
- CASTRO, F. et al. 2003. *Nuevo Ven 1: Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- CHAMORRO GUERRERO, M<sup>a</sup>. D. et al. 1995 *Abanico, Curso avanzado de español lengua extranjera. Libro del alumno y cuaderno de ejercicios*. Granada: Difusión.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. 1997. *Interlengua y Análisis de Errores*. Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A. et al. 1996. *Profesor en Acción 2: Gramática, contenidos socioculturales, vocabulario, fonética*. Madrid: Edelsa.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG. 1994. *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- SHRUM, J. L. y E. GLISAM. 2000. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston: Heinle&Heinle.
- AUTORES VARIOS. 2001. *Avance, Curso de español nivel elemental*. Madrid: SGEL.