

## La negociación de baremos para la evaluación colaborativa

### Un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria

**Diana Acevedo**

Universidad Antonio de Nebrija.

dacevedow@alumnos.nebrija.es

Acevedo, D. (2013). La negociación de baremos para la evaluación colaborativa: Un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(3).

#### RESUMEN

La experimentación se realizó con seis grupos de estudiantes de una escuela secundaria con un nivel de competencia lingüística E/LE incipiente. El objetivo consistió en la realización de la evaluación de dos textos de contraste en forma colaborativa a fin de crear un baremo basado en la categorización de los errores encontrados. Los resultados permitieron llegar a varias conclusiones. Primero, que los estudiantes basaron sus revisiones más en la forma que en el contenido, y segundo, que la naturaleza de las interacciones entre los pares fue determinada por el grado de competencia lingüística de los alumnos y de factores individuales. Asimismo, se concluyó que una negociación de baremos de error cuando implica a los estudiantes, promueve la concienciación individual del alumno en tres áreas importantes: su conocimiento del error escrito, su competencia lingüística y su estado de aprendizaje local y global de la L2. Adicionalmente, es una estrategia formativa importante, que establece un espacio que permitiría estimular la retroalimentación y generar procesos de regulación y de autocorrección en el aula L2.

Palabras clave: Evaluación formativa, baremos, evaluación colaborativa, retroalimentación.

#### ABSTRACT

*The research was conducted on six groups of students attending a secondary school at level one of Spanish foreign language. The goal consisted on the design of a rubric, by process of negotiated categories that were based on errors pair of students found in two compositions while revising. The results of the research concluded that: First, students based their revisions, mainly on form rather than on content. And second, the nature of pair interactions was determined by the student?s level of linguistic competence, and by student?s individual factors. Also, it was concluded that negotiations of errors for the purpose of designing a rubric that involves students, promotes student?s individual awareness on three main aspects: Knowledge about written errors, linguistic competence and quality of global and local L2 learning. Additionally, it is an important formative strategy that would create a space to elicit feedback, generate regulation processes and self corrections in the L2 classroom.*

*Keywords: Formative evaluation, rubrics, collaborative evaluation, feedback. Key words Formative evaluation, rubrics, collaborative evaluation, feedback.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación como proceso regulador y modificador de la enseñanza ha cobrado gran importancia en las últimas décadas, ya que considera a cada alumno como objetivo y sujeto partícipe de su propia enseñanza. A su vez tiene en cuenta la enseñanza-aprendizaje como bases que fundamentan la reforma o reestructuración de los programas de curso y de las actividades didácticas que se realizan en el aula. Esto, que se conoce con el nombre de evaluación formativa, da cuenta

específicamente de los procesos y del progreso de la enseñanza-aprendizaje para la consecución de los objetivos curriculares; involucra igualmente el impacto que los profesores tienen sobre el aprendizaje a través de la re-enseñanza y las estrategias de reparación que dirigirían al alumno al cumplimiento de los objetivos planteados (Acevedo 2012). En otras palabras, la evaluación formativa, "otorga evaluaciones interactivas frecuentes que muestran los progresos y los logros de los alumnos, permite identificar sus necesidades y, como consecuencia, ajustar la enseñanza" OCDE (2005, p.21). En lo posible se debe procurar, sin embargo, que el alumno no perciba que está siendo valorado y observado por el profesor frecuentemente, es decir, que los estudiantes no se sientan en un ambiente evaluativo rígido constante, a fin de que los juicios que el profesor formule sean más confiables y justos. Adicionalmente, a medida que las directrices formativas se van implementando en el aula, el alumno va aprendiendo con el tiempo que el agente evaluador, no sólo es el profesor, sino que también puede ser él mismo o sus compañeros de clase. La evaluación formativa, asimismo "ayuda a que los alumnos desarrollen sus propias habilidades o estrategias metacognitivas del *saber aprender*, para poder solucionar problemas cotidianos o problemas con los cuales no tiene familiaridad alguna", OCDE (2005, p.53). El desarrollo de las competencias del saber aprender de los estudiantes, se debe a que la evaluación formativa:

§Se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la participación activa de los alumnos.

§Desarrolla las habilidades de los estudiantes en la evaluación por pares y la auto-evaluación.

§Ayuda a los alumnos a entender su propio aprendizaje y a desarrollar estrategias para aprender a aprender.

OCDE (2005, p.23)

La enseñanza de lenguas, por lo tanto, debe proporcionar estrategias y tareas que involucren activamente a los alumnos y, a la vez, que les permita reconocer y entender el nivel de conocimiento L2 que tienen en determinada instancia durante el curso. El trabajo colaborativo es una estrategia pedagógica importante que estimula a la construcción del aprendizaje, a través del "andamiaje" Wood et al (1976) que reciben los alumnos del profesor o de un igual. Bruffee (1984) considera el aprendizaje colaborativo como "un tipo de contexto social para la conversación, una comunidad de iguales o pares que debe utilizarse como herramienta en las clases de composición y literatura". Las actividades "deben ser estructuradas", es decir, que el tutor o profesor debe dirigir las indirectamente; asimismo, "los pares deben trabajar colaborativamente, no solo editando y revisando los textos, sino conversando sobre el tema y negociando el contenido y la comprensión de la tarea asignada" Bruffee (1984, p.14). Durante los procesos de negociación, principalmente de baremos para la evaluación colaborativa, las transacciones entre los estudiantes o entre el estudiante y el profesor, tienen como base la formulación de preguntas, y esta dinámica está controlada, en mayor o menor grado por el profesor o por los estudiantes dentro del aula. La participación de los estudiantes con preguntas es fundamental, ya que como anotan León et al (2002, p.5), "éstas se producen en situaciones en las cuales se encuentra un obstáculo, una contradicción o disyuntiva para ejecutar un plan o un problema, o cuando existe un vacío de conocimiento"; las preguntas actúan como "reguladoras del conocimiento, y controlan la conversación y la atención" (2002, p.6). Los cuestionamientos a su vez, "conllevan una mejora del aprendizaje ya que actúa como instrumento de medida de la comprensión, principalmente en el ámbito educativo" (2002, p.10).

En el caso de una actividad didáctica de negociación de baremos en el aula, Stevens et al (2005) presentan cuatro modelos generales para la construcción de baremos en el aula de enseñanza académica L1. Los autores explican cómo y en qué etapas del diseño de un baremo se permite involucrar participativamente a los estudiantes hasta su construcción final: "[el profesor] es quien decide y debe asegurar la participación activa de todos con discusiones y preguntas sobre los contenidos del baremo final antes de iniciar cualquier tarea. (2005, p.53). Es así que, con base en el control que tiene el profesor y el grado de intervención que tienen los estudiantes en la construcción del baremo, Stevens et al (2005) describen sus diferentes modelos de diseño para tal fin.

En el modelo expositivo, "el profesor hace todo el trabajo y toma las decisiones importantes. Determina las dimensiones, los niveles, los pesos y los criterios que se establecen en el baremo" Stevens, et al (2005, p.54). Este modelo refleja las características de la educación tradicional, en donde el profesor es quien realiza todo el trabajo de elaboración del baremo, y los estudiantes no reciben beneficio en términos de aprendizaje constructivo o didáctico. En el modelo *retroactivo*, por el contrario, se admiten cambios en el baremo, que surgen de la retroalimentación ofrecida por los alumnos. Por lo tanto, "se puede revisar y editar por grupos de trabajo para definir puntos de aclaración; un vocero expone para la clase los cambios o sugerencias acordadas en el grupo" (2005, p.56). Para la elaboración de esta tarea, el profesor presenta un baremo parcialmente terminado, "dejando dimensiones de la escala sin pesos o parcialmente terminadas para estimular la negociación entre los estudiantes" (p. 56). Aún cuando se incentiva a los estudiantes a participar activamente para discutir los contenidos del baremo, es el profesor finalmente quien decide los cambios que se aceptarán para el baremo final. En el modelo

*Pass-the-hat*, "se presentan los objetivos a los estudiantes y los lineamientos a tener en cuenta en las dimensiones del baremo" (2005, p.58). En este modelo, no es un vocero quien declara las sugerencias del grupo, sino que todos los alumnos anotan en tiras de papel, "dos o tres características que deben definir la tarea X, de acuerdo a los objetivos y a la naturaleza de la tarea" (2005, p.59). El nombre de este modelo se debe a que todas las sugerencias se recogen en un receptáculo, que puede ser un sombrero [de ahí su nombre en inglés], y luego se organizan por grupos que se convertirán en los descriptores de las dimensiones del baremo. En este proceso, no solo cada estudiante participa sino que también "se recopila el lenguaje de los estudiantes, lo cual le ofrece legitimidad al baremo a la vista de sus creadores" (2005, p.60). El profesor permite una discusión más abierta sobre el baremo parcial, pero "controla que algunas dimensiones o descriptores que no fueron tenidos en cuenta por los estudiantes, sean incorporados en el baremo final" (2005, p.62). En el modelo, llamado *Post-it*<sup>®</sup>, el profesor distribuye dos o tres papelitos adhesivos a los estudiantes [el nombre del modelo corresponde a la marca] quienes escriben sugerencias con respecto a lo que debe definir "una tarea ejemplar". Posteriormente, leen sus sugerencias en voz alta y las someten a un debate para decidir la manera de agruparlas o categorizarlas en la pizarra, con ayuda del profesor, formando grupos selectivos, de acuerdo a su contenido [descriptores] para luego asignarles un nombre. (p. 61). Por último, en el modelo "cuatro por cuatro" (4x4) (2005, p.62), el papel del profesor se limita a presentar la finalidad de la tarea y sus expectativas sobre el baremo como producto final. Haciendo referencia directa a Anderson (1998) citado en el trabajo de Stevens et al (2005) sobre el modelo 4x4, este autor explica que:

Se establecen pequeños grupos. Los estudiantes identifican cuatro características que califican a una tarea como *debuena calidad*. Cada grupo anota las sugerencias en la pizarra. Un vocero habla sobre la característica más relevante que llamó la atención del grupo. El instructor, como facilitador, ayuda a identificar similitudes y diferencias de criterio entre los grupos. [...] el profesor solicita un consenso sobre cuatro criterios bajo los cuales se podría ponderar la tarea; para ello, los estudiantes escriben cuatro descriptores con el puntaje correspondiente, con valores numéricos entre 1 y 4 Finalmente se hace una puesta en común de los criterios y se obtiene una aprobación final. Anderson (1998, p. 12).

Para la investigación realizada, se llevó a cabo una negociación de baremos en forma colaborativa por pares, limitando, en lo posible, la intervención directa del profesor, como una estrategia modificada del modelo 4x4 de Anderson (1998).

---

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

---

En el estudio exploratorio que se llevó a cabo, se consideraron las investigaciones relacionadas con el trabajo colaborativo por pares, el proceso de negociación, la concienciación y corrección de errores en el lenguaje escrito. Se tomó como referencia el estudio de Zheng (2007), en la cual, un profesor de lengua valoró una de las composiciones de sus estudiantes habían redactado, y elaboró a partir de ellas una lista de errores. Posteriormente los estudiantes dieron uso de ella, con el objeto de facilitar sus tareas de identificación de errores en las composiciones ulteriores. El estudio tomó 30 estudiantes chinos de segundo semestre de la Universidad de Zhejiang que se encontraban en niveles heterogéneos de aprendizaje ILE y asistían a instrucción de escritura y literatura inglesa. Los estudiantes se distribuyeron en cinco grupos. El objetivo de la tarea consistió en realizar la revisión colaborativa de las composiciones, que entregaron posteriormente al profesor. Al término del estudio el investigador clasificó los errores que cometieron los estudiantes en diez categorías para establecer la efectividad de las revisiones por pares. De mayor a menor incidencia encontró: no concordancias (tiempo y modo verbal, género y número); estructuras o expresiones inapropiadas (secuencia de la oración, frases o expresiones incorrectas); elección o uso de palabra (confusión de significado o uso del sinónimo, desconocimiento para elegir un sustantivo o adjetivo como predicado o atributo, traducción mecánica del chino al inglés sin considerar el contexto); mal uso de la lengua; uso inadecuado del adjetivo (su función gramatical, forma inadecuada para hacer comparaciones de igualdad o superlativos); errores de ortografía; mal uso de los verbos (especialmente los intransitivos, transitivos, verbos auxiliares, y verbosidad); colocaciones equivocadas (sujeto-complemento, el sustantivo y su modificador, un verbo y su objeto); pretérito o pasado participio de los verbos; y el mal uso de los sustantivos singulares o plurales.

Los resultados de Zheng (2007) revelaron que los errores de concordancias (género, número, tiempo y modo verbal), no solo fue la categoría de errores más frecuente, sino que al final del estudio, estos errores se superaron, a diferencia de las estructuras oracionales y expresiones idiomáticas que no tuvieron resultados tan favorables.

Una de las conclusiones importantes del estudio de Zheng (2007) enfatiza en que los instructores deben corregir los errores con base en el nivel de aprendizaje L2 de los estudiantes; es decir, en que sólo deben codificarse los errores que van a estar dentro del nivel de comprensión gramatical que tienen los estudiantes en la LO. Zheng (2007) determinó que los alumnos de su estudio, corrigieron los errores durante el trabajo colaborativo, hasta el límite de su competencia lingüística L2. Dentro de este grupo se encontraron los errores de discordancias, los malos usos de la lengua, de los adjetivos, de los sustantivos singulares y plurales y los errores ortográficos. Por el contrario, los errores de elección o uso de palabra y del uso inadecuado de estructuras o expresiones, no pudieron superarse.

Para la propuesta de este estudio, se determinó que la experimentación de Zheng (2007) tuvo una limitación por cuanto los alumnos utilizaron la lista de errores preestablecida por el profesor, lo cual no hace posible determinar si los alumnos reconocieron otros errores que no se presentaron en la lista o incluso si identificaron, en primera instancia, todos los errores establecidos en ella, puesto que no se trató de una evaluación de errores negociada. Tampoco se realizaron comparaciones entre los errores registrados en el corpus y los errores que se corrigieron al término del estudio y los que no. Por otro lado, se observó que hubo diferencias de corrección entre los grupos, que se evidenció durante las entrevistas que llevó a cabo el investigador, pero de las cuales, no se anexaron transcripciones o registros: "algunos de los errores no fueron corregidos por falta de cuidado o por distracción durante el proceso de corrección" Zheng (2007, p.28). En el presente estudio, se pensó que una estrategia de negociación de baremos ayudaría a revelar el grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre los errores y sus facultades para identificarlos o categorizarlos.

Weighong y Yuanxing (2010), por su parte, realizaron una investigación con 95 estudiantes universitarios chinos, para descubrir la efectividad de la RC guiada en las clases de escritura ILE. Durante la realización del estudio, los alumnos escribieron en el aula dos composiciones cronometradas y diez composiciones en casa. Las correcciones de errores se hicieron solo sobre las muestras compositivas obtenidas dentro de la clase; los profesores evaluaron las composiciones utilizando un baremo; posteriormente los estudiantes recibieron la RC y realizaron los análisis y correcciones durante la clase. Los profesores hicieron aclaraciones sobre las correcciones realizadas, pero no dieron RC directa de los errores. Los investigadores determinaron al término de la investigación que los estudiantes que recibieron RC indirecta y RC metalingüística mejoraron su habilidad de auto-corrección, perfeccionaron sus destrezas de escritura y, en general, la calidad de sus composiciones. Los autores explicaron que, aún cuando los profesores que participaron en las evaluaciones apoyaron a los estudiantes a mejorar sus destrezas de composición por medio de la RC, pocos de ellos intentaron capacitar o dar retroalimentación a los estudiantes con el uso de tablas de error o bitácoras: "estas plantillas de errores pudieron haber ayudado a los estudiantes a tomar conciencia sobre sus propios patrones de error y, por consiguiente, a auto-responsabilizarse en la superación de sus errores" Weighong, et al (2010, p.73). Es posible que si los estudiantes hubiesen realizado una negociación previa en relación a los errores, hubiese sido también ventajoso para que hubiesen tomado conciencia en primera instancia del error y posteriormente de sus patrones de error. En otras palabras, ¿cómo se puede tomar conciencia de un patrón de error si es probable que no se comprenda por qué hay error, con base en el conocimiento actual L2 o de la experiencia en la LO? Es por esta razón que uno de los fundamentos del estudio realizado fue determinar la habilidad de los estudiantes para evaluar colaborativamente en la búsqueda y categorización de errores que darían cuenta de su conocimiento o concienciación del error en la lengua objeto (LO).

Ferris (2010), quien ha estudiado ampliamente sobre la naturaleza y los efectos de la RC en aulas de composición IL2, en su más reciente investigación examinó los errores producidos por 92 estudiantes en un período de 15 semanas. Los objetivos de su investigación se basaron en determinar la eficacia de la corrección desde el borrador hasta el texto final, a corto y a largo plazo; y establecer la precisión y extensión de la RC dada por los profesores. En el análisis de los datos, Ferris (2010) estableció las categorías de revisión utilizadas por los estudiantes y mostró que aproximadamente el 80% de los errores fueron corregidos, en contraste con el 10% que no lo fueron, más otro 10% de errores que fueron corregidos incorrectamente. La investigadora enfatizó adicionalmente, que "la corrección de errores en las composiciones, no implica necesariamente que el estudiante ha adquirido el constructo lingüístico del error en particular" (2010, p. 96). Los resultados de su estudio revelaron que los errores léxicos y verbales se redujeron significativamente, mientras que los errores en los artículos y de estructura de la oración fueron recurrentes. Determinó que los errores en los tiempos verbales, el modo, las concordancias, convenciones, los fragmentos, los artículos, los pronombres, los sustantivos y la ortografía son tratables, mientras que para los errores léxicos de elección de palabras, expresiones idiomáticas y estructuras oracionales, "no existe un manual o una lista de errores que los estudiantes puedan consultar para evitarlos o corregirlos". Ferris (2010, p.96), por tanto, son errores

no tratables. En relación a la progresión de la superación de los errores, determinó que "fue diferente para cada alumno debido a las variables individuales que determinaron el grado de beneficio personal que recibió de la instrucción y de la retroalimentación", Ferris (2010, p.98). Es factible que esas diferencias se relacionen con el desarrollo de la ZDP o como decía Truscott (1996), de la habilidad de los estudiantes para comprender el constructo que subyace al elemento gramatical en particular: "La corrección debe tener en cuenta los procesos internos involucrados en el desarrollo del sistema lingüístico del estudiante [...] re-escribir y corregir el error, no muestra la habilidad para indicar la regla que subyace a la corrección", Truscott (1996, p.345). Esas variables individuales podrían ser evidenciadas al momento de pedir a los estudiantes realizar una negociación colaborativa de baremos, por cuanto esta tarea exige que los alumnos den uso de sus conocimientos L1 y L2, y de su entendimiento en relación al constructo que subyace al error, todo dentro de su ZDP.

Ferris (2010) concluyó que los errores en las expresiones idiomáticas y las concordancias sujeto-verbo fueron las categorías que mostraron menos superación en relación a las otras categorías. La investigadora atribuye este resultado al hecho de que "los profesores utilizaron RC directa en estos casos", Ferris (2010, p.97). Se observó que estos errores fueron corregidos en forma incorrecta por los estudiantes en un 40% y 20%, respectivamente, en comparación con las otras categorías. Esta investigadora encontró asimismo, que los errores en las estructuras oracionales recurrieron con el tiempo.

En suma, la negociación de un baremo de error, permitiría establecer en primera instancia y a través de las negociaciones por pares, las categorías de error relevantes para los alumnos, con base en sus conocimientos lingüísticos L1 y L2, y a su vez, éstas permitirían evidenciar aspectos importantes del aprendizaje E/LE nivel 1 de estos alumnos.

---

### 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

---

El objetivo fundamental de la investigación fue explorar la naturaleza y eficacia de la negociación por pares con fines de identificación y categorización de errores de la lengua escrita dentro del área de la didáctica de la lengua. Aún cuando en el estudio se propusieron tres preguntas de investigación, en este artículo se hará referencia sólo a una de ellas: ¿La implicación de los alumnos en la elaboración de un baremo de error a través de un proceso de negociación, puede utilizarse como un método didáctico en el aula para dar entrenamiento a los estudiantes en la concienciación, identificación y categorización de los errores?

Los participantes de este estudio fueron estudiantes de 9º a 11º grado, registrados en seis aulas de español de nivel 1 en una escuela secundaria norteamericana. Se tomaron un total de 128 estudiantes que asistieron a una clase diaria de 40 minutos con el mismo profesor, quien en este caso fue el mismo investigador. Sus edades oscilaban entre los 14 y 17 años de edad. Con el objetivo de iniciar el proceso de negociación de las categorías para los baremos se entregó a pares de estudiantes dos pre-textos de contraste diseñados por el investigador. Se aprovecharon los 40 minutos de cada clase para la realización de este proceso de negociación entre los pares de estudiantes de cada grupo de estudio y se grabaron en forma colectiva. Dado el nivel E/LE de los estudiantes, las negociaciones se realizaron en su lengua materna. Los textos que se distribuyeron entre las clases fueron los mismos, lo que permitió asegurar que las explicaciones sobre la tarea y el procedimiento fuesen los mismos en todas las aulas, así como para validar las comparaciones entre las categorías y errores de los baremos propuestos por los pares durante la realización del estudio. Se dieron instrucciones sobre la finalidad de la tarea, que consistió en la búsqueda de errores y la creación de categorías para agruparlos. Los estudiantes revisaron los textos y, de acuerdo a los diversos errores hallados, crearon un baremo de errores, basándose en sus propios criterios de clasificación para establecer categorías de error específicas, y las correspondientes ponderaciones para cada una. Al final de la clase se hizo una puesta en común para escuchar los puntos de vista de los estudiantes con respecto a los baremos.

---

### 4. RESULTADOS

---

El total de estudiantes presentes durante la negociación por pares fue de 110. El producto de las negociaciones dejó en total un grupo de 17 categorías diferentes de error entre todas las aulas. Mientras que solo un par de estudiantes crearon un baremo muy específico con nueve categorías de error, los demás pares establecieron entre tres y cinco categorías. Por otro lado, no todas las categorías negociadas por los pares fueron idénticas, pero al someterlas a comparación entre las seis aulas involucradas en el estudio se pudieron determinar similitudes.

En la Tabla 1 se observan los porcentajes de las categorías de error establecidas por aula y el valor porcentual total de cada categoría a nivel inter-grupal. Se determinó que las categorías de ortografía (28.46%), gramática (15.76%) y conjugación (14.80%) prevalecieron sobre el resto de las categorías escogidas por los estudiantes, cuando se realizaron comparaciones entre las seis aulas. Les siguieron en forma descendente, las categorías de: orden en la oración (8.49 %), género (8.37%), puntuación (5.87%), traducción en inglés (4.09%), palabras erróneas (3.19%), contenido (2.75%), palabras faltantes (2.38%), acentuación (2.27%), selección verbal (1.23%), repetición de palabras (0.65%), posesivos (0.61%), número (0.49%), artículos (0.49%) y adjetivos (0.13%), respectivamente.

Tabla 1. Categorías de error entre las aulas.

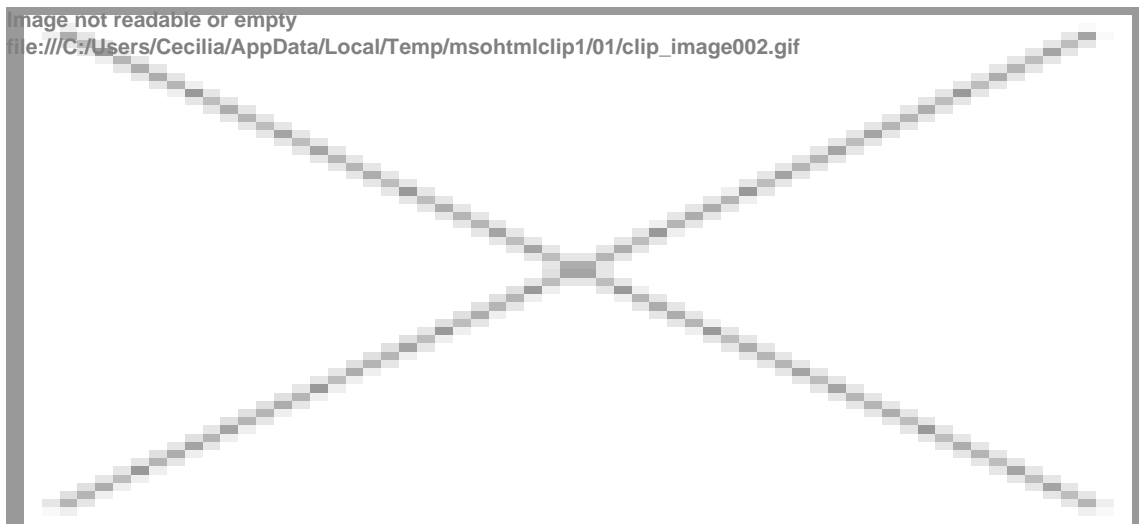
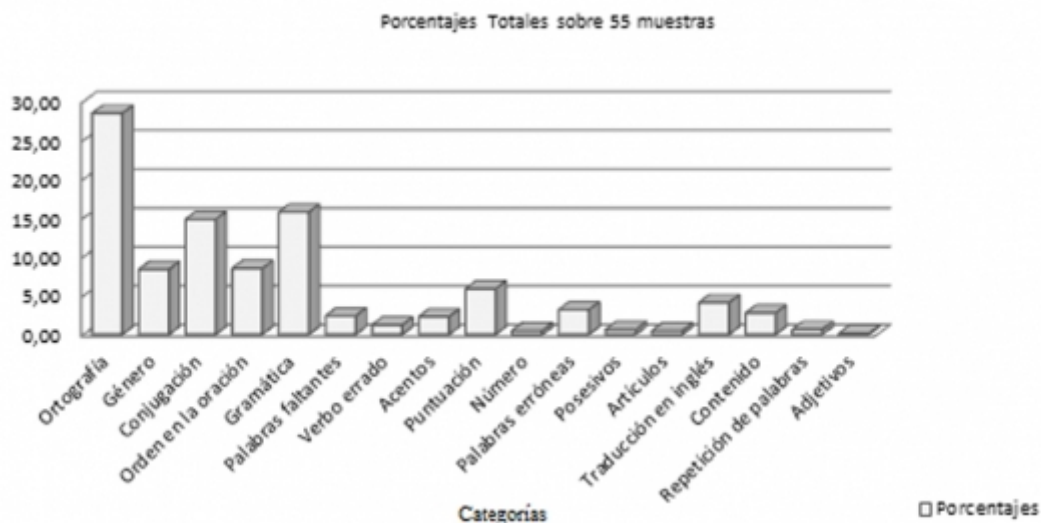
Categorías	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	
Ortografía	26.50	21.67	33.13	26.46	33.00	30.00	
Gramática	24.00	7.50	11.88	25.31	12.88	13.00	
Conjugación	14.83	15.83	22.50	5.15	6.50	24.00	
Orden de la oración	1.90	10.83	9.38	8.46	8.38	12.00	
Género	11.13	15.83	5.00	0.77	9.00	8.50	
Puntuación	5.70	5.00	3.13	9.23	9.13	3.00	
Traducción en inglés	0.50		3.75	11.54	8.75		
Palabras erróneas	8.33	1.67	6.88	0.77		1.50	
Contenido			2.50	7.77	6.25		
Palabras faltantes	1.00	7.50	1.25			4.50	
Acentuación	5.50	5.00	0.63			2.50	
Selección verbal		5.83		1.54			
Repetición de palabras					2.88	1.00	
Posesivos		1.67			2.00		
Número		1.67			1.25		
Artículos	0.60			2.31			
Adjetivos				0.77			



Se observó que todos los grupos clasificaron errores ortográficos, gramaticales, de género y de orden de la oración. La categoría de conjugación fue menos representativa en las aulas 4 y 5, mientras que en las aulas 3 y 6 superó el 22%. La categoría de orden de la oración llegó al 12% en el grupo 6 y no sobrepasó el 2% en el aula 1. La categoría de género estuvo en un promedio de 8.37% entre todas las aulas, aún cuando no alcanzó el 1% en el aula 4. La categoría de palabras faltantes no fue registrada como categoría en las aulas 4 y 5 y el porcentaje máximo no sobrepasó el 8 por cien en las otras aulas. La categoría de selección verbal estuvo registrada sólo en los baremos de las aulas 2 y 4, con un porcentaje también muy bajo. La categoría de traducción en inglés se registró en las aulas 1, 3, 4 y 5. Del total de las muestras recolectadas, 55 en total, en tan sólo tres grupos, específicamente en 5 baremos, los estudiantes consideraron el contenido como categoría. Esta categoría fue registrada únicamente en las aulas 3, 4 y 5. La categoría de acentuación fue tenida en cuenta en todos los grupos, exceptuando las aulas 4 y 5. La repetición de palabras se tuvo en cuenta en las aulas 5 y 6 solamente. Por su parte, la categoría de número, fue registrada en los baremos de las aulas 2 y 5. El porcentaje fue muy bajo, sin sobrepasar el 2%. Ninguna de las aulas restantes lo clasificó. Por otro lado, la categoría de palabras erróneas o extra no fue sugerida dentro de los baremos del aula 5. La categoría de artículos se registró en los baremos de la segunda y cuarta aula.

En la Figura 1 se presentan las categorías escogidas en los seis grupos de estudio y sus porcentajes finales promediados que muestran la ortografía y la gramática como las más representativas en todos los grupos.

Figura 1. Comparación porcentual de las categorías halladas en las aulas.



En general, el valor porcentual de la gramática puede considerarse el más alto, si se tiene en cuenta que: género, conjugación, número, artículos, adjetivos, selección verbal y posesivos, son sub-categorías gramaticales. En otras palabras, al revisar las muestras, la gramática (41.88%) fue la categoría principal de evaluación de los grupos de estudio, seguida de la ortografía, incluyendo la acentuación (30.73%).

El análisis de los resultados también mostró que los estudiantes realizaron categorizaciones equivocadas. Los errores en discordancias de género entre el sustantivo y el adjetivo fueron clasificados como ortográficos o como gramaticales; igualmente sucedió con los modos verbales, que fueron clasificados casi indistintamente como ortográficos, gramaticales o de conjugación, en razón de la concordancia, el modo verbal y el sujeto, o en la morfología de la palabra. En otras palabras, aún cuando los estudiantes reconocieron los errores en los verbos, ya sea en relación al modo o la flexión verbal, tuvieron dificultades para clasificarlos dentro del baremo. Se observó asimismo, que algunos estudiantes situaron a los pronombres posesivos en la categoría de palabra errónea. Adicionalmente se evidenció mayor dificultad con los errores de traducción: algunos estudiantes no la clasificaron dentro de ninguna categoría, otros la llamaron error de traducción, y otros pares la clasificaron como un error ortográfico, de conjugación, de gramática o de lengua.

---

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

---

La investigación reveló que la creación de un baremo de errores se constituye como una herramienta diagnóstica e instrumento para la valoración del conocimiento lingüístico L2 de los estudiantes.

Para los estudiantes el concepto de error fue interpretado y dirigido hacia los elementos léxico-ortográficos y verbales principalmente, y en muy poca proporción a los elementos textuales de las composiciones, como la estructura, cohesión, desarrollo o contenido. Es decir, los alumnos enfocaron su atención en la búsqueda de errores gramaticales y ortográficos, por tanto, tenían un conocimiento parcial de los aspectos locales, y poco reconocimiento de los aspectos globales de la L2. Esto, aporta datos importantes sobre la corrección y superación del error. De acuerdo a los resultados de este estudio, los errores gramaticales y ortográficos pueden considerarse como contenidos que se hallan dentro del nivel de comprensión lingüística de los estudiantes. Atendiendo a Zheng (2007) se puede pensar que los errores negociados para los baremos, se hallan dentro de la ZDP de los estudiantes del estudio, aunque no se estableció si estos errores hubieran podido superarse o no con el tiempo. Es notorio, por ejemplo, que en relación a la ortografía (28.46%) y a la gramática (15.76%), los aspectos globales como las palabras erróneas (3.19%) y el contenido (2.75%) que impactan en la efectividad de la comunicación, fueron categorías de error de menor relevancia dentro de los grupos, además de aspectos locales como los artículos (0.49%), el número (0.49%) y los posesivos (0.61%).

En consonancia con lo anterior, el baremo como producto reveló las bases lingüísticas E/LE nivel 1 que tenían los estudiantes, al establecer inferencias con base en los desaciertos o déficits hallados en las categorizaciones. Por ejemplo, como ya se explicó, la categoría de contenido no fue relevante en todas las aulas. Teniendo de precedente las conclusiones de Zheng (2007) y Ferris (2010) acerca de que los errores en la selección de palabras y de frases, expresiones y en general del contenido, no son errores fáciles de superar o son errores no tratables sin la guía del profesor; es evidente que este punto temático en relación al aspecto global de la lengua merece especial atención en la instrucción L2.

Aún cuando Ferris (2010) afirma que como estrategia de corrección es más importante la localización y no la categorización o codificación de los errores, la negociación de baremos no sólo expone la familiaridad que los estudiantes tienen de los errores para localizarlos y clasificarlos, sino que el baremo de errores permite a los estudiantes experimentar con sus conocimientos L2, a recibir *input* de su par o del profesor, lo cual podría ayudar a potencializar la efectividad de la retroalimentación.

Como estrategia didáctica, la negociación descubre la capacidad del estudiante para pactar o realizar transacciones con el par hacia un fin común; tiene validez de contenido, y es analítica, por cuanto pone en juego las habilidades y estrategias del estudiante en relación a su manejo lingüístico L1 y L2; es decir, de sus fortalezas y déficits de aprendizaje. Estimula a los estudiantes a revelar lo que entienden y lo que no, a tomar riesgos y decisiones estratégicas para resolver la tarea asignada. Esto hace parte esencial del proceso formativo, por cuanto da evidencia de la ZDP del estudiante en relación a la L2. El baremo de error entonces, se suma a una de las tareas didácticas que hacen parte importante del saber aprender.

La actividad realizada, entonces, estimuló la auto-evaluación y puso en evidencia el nivel de independencia de los estudiantes. Los alumnos mostraron lo que sabían y lo que no, lo que podían y no podían hacer. Se reveló al final del estudio, que en las actividades de revisión de errores, el profesor debe ayudar a los alumnos a fin de que puedan reconocer y



entender los errores, especialmente aquellos que no pueden categorizar o que categorizan en forma equivocada, como sucedió en las investigaciones mencionadas.

---

## 6. CONCLUSIONES

---

Inicialmente, se debe aclarar que en este estudio no se tuvieron en cuenta los factores individuales de cada informante, como la demografía, personalidad y nivel académico, para realizar correlaciones con otras variables del estudio.

El baremo como instrumento diagnóstico permite que el docente pueda reflexionar y hacer inferencias del aprendizaje de sus alumnos. Permite detectar lagunas de aprendizaje y faltas de atención u omisión consciente o inconsciente de los errores, lo cual es de capital importancia en la educación formativa.

De acuerdo a los resultados finales, la principal indicación de error para los alumnos fueron primordialmente los errores gramaticales (41.88%) y ortográficos (30.73%), y en menor porcentaje los errores globales, tales como la puntuación (5.87%), las palabras erróneas (3.19%), o el contenido (2.75%), Acevedo (2012, p.79). Por lo anterior, el aspecto global de la lengua escrita, merece especial atención en la instrucción L2 en un aula de lengua, y en segunda instancia, pero a modo de presunción, que la ausencia de detección de algunos errores por parte de los alumnos, pudo suceder debido a:

- El desconocimiento del error como tal; es decir, el estudiante no lo detectó porque no sabía que era un error.
- La omisión del error que pudo ser inconsciente, cuando por falta de atención, el estudiante no vio el error, es decir, se le pasó por alto.

Se mostró que los alumnos en las aulas de lengua, presentaron déficits de conocimiento tal vez causados por ineffectividad de la instrucción que recibieron en algunos aspectos de la L2. Se presumió igualmente, que la ZDP del alumno, relativa a su aprendizaje en general, o la ZDP del alumno, *específico* al aprendizaje E/LE, limitaron la posibilidad del estudiante para asimilar o comprender los constructos de algunos errores. A este respecto y de acuerdo a los resultados del estudio, los errores gramaticales, como las correspondencias de sujeto-adjetivo y de sujeto-verbo, así como la ortografía, fueron errores que parecieron estar dentro del nivel de comprensión gramatical de los estudiantes.

Como estrategia previa a un trabajo por pares, la tarea de negociación de errores, se presume como una estrategia formativa adecuada, para entrenar a los estudiantes en los procesos de revisión, para permitirles abiertamente a interactuar con su par y a realizar preguntas. Asimismo, permite que el profesor ofrezca la retroalimentación in situ, y de manera inmediata, a nivel grupal o individual para atender a las necesidades de un grupo específico, o de un estudiante en particular. El profesor puede dar un fallo sobre el estado de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, acerca de lo que los estudiantes no asimilaron, las posibles confusiones o lagunas conceptuales o de conocimiento, que podrían posteriormente influir en el trabajo colaborativo, en los resultados de la evaluación y la autoevaluación de sus alumnos.

En suma, el estudio reveló que la creación de un baremo de errores permite la valoración del conocimiento lingüístico L2 de los estudiantes y estimula el proceso de autoevaluación en el alumno. Mostró asimismo, que en una tarea de revisión por pares, se evidencian algunas habilidades ortográficas, verbales y conceptuales que poseen los estudiantes en L2. Se piensa que éstas permitieron que los alumnos hayan logrado reconocer y resolver en mayor o en menor grado algunos elementos de la lectoescritura L2 en forma independiente, es decir, sin la mediación directa del profesor.

Se insta, entonces, a los profesores de lengua a realizar una actividad similar para los siguientes fines:

- Como estrategia de diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula y que es de suma utilidad para el profesor y el estudiante.
- Para planear actividades de refuerzo o re-enseñanza si los alumnos no reconocieron los errores de los que ya habían tenido instrucción previa, es decir, como una técnica de regulación retroactiva que llama a modificar la metodología de instrucción hacia fines más específicos, como sería romper los patrones de error registrados en los baremos al final de las negociaciones.
- Para ofrecer RC in situ a los estudiantes.

- Para establecer una lista de errores clasificados y con ejemplos creada por los propios alumnos durante la actividad de negociación.
- Para incrementar la efectividad de la retroalimentación durante las revisiones de las composiciones.
- Como fuente de referencia y apoyo para estimular el proceso de auto-corrección de los alumnos.

Finalmente, para futuras investigaciones se propone determinar: si el tratamiento de negociación por pares para identificar y categorizar errores ayuda en la superación de los errores; si con base en los ejemplos de error obtenidos se puede elaborar un diario personal de errores que pueda ser de utilidad para la autocorrección de los estudiantes; si son fuentes de retroalimentación *deinput* continuo en el aula que podrían favorecer a la superación de los errores a corto o a largo plazo; si los errores se superan con mayor rapidez o no en relación a otros estudiantes que no son entrenados o que no han tenido una modalidad de retroalimentación colaborativa como la presentada en este estudio; si ésta superación se mantiene o permanece a largo plazo; si el rol del profesor varía en relación al nivel de aprendizaje L2 y a la LO que se enseña en el aula durante las negociaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D. (2012). *La negociación de baremos para la evaluación colaborativa: un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria*. Trabajo Final de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad de Antonio de Nebrija.
- Anderson, R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, vol n.º 74, p. 5-16.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind?". *National Council of Teachers of English. College English*, vol. 46 n.º 7, p. 635-652.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- León, J., y Escudero, I. (2002). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 7 n.º 4, p. 136-159.
- OCDE. (2005). *L'evaluation formative: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Organisation de Coopération et de développement Économiques. France: OCDE.
- Stevens, D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics*. Canada: Stylus Publishing.
- Truscott, J. (1996). Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* vol. 46 n.º 2, p. 327-369.
- Weihong, W., y Yuanxing, D. (2010). The justification of teacher-guided error correction of chinese college students? English writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, vol. 33 n.º 3, p. 63-75.



Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17 n.º 2, p. 89-100.

Zheng, C. (2007). A study of peer error feedback. *US-China Foreign Language*, vol. 5 n.º 4, p. 25-29.