

## Los instrumentos de acreditación de lengua inglesa en las licenciaturas a distancia de la UNICEN durante 2020- 21.

McS. Carolina Beatriz Barandiarán.

Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN, Argentina

[barandiarancarolina@gmail.com](mailto:barandiarancarolina@gmail.com)

### Resumen

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, Tandil, ofrece 6 ciclos de licenciaturas a distancia dependientes del Centro Educativo Digital- CEDI en adelante. Los planes de estudio de las licenciaturas en Geografía, Gestión Ambiental, Turismo Sustentable, Historia, Educación Inicial y Ciencias de la Educación establecen que los alumnos deben acreditar una lengua extranjera – sea ésta inglés o francés- mediante examen final. El examen de lengua inglesa consiste en la lectura de un texto y la resolución en castellano de actividades de lecto- comprensión de diferente complejidad.

Durante los años 2018- 2019, los exámenes finales escritos de lengua inglesa consistieron en la lectura de un texto afín a la carrera de los inscriptos y mayoritariamente consignas abiertas que los alumnos debían desarrollar para dar cuenta de que habían comprendido el texto. Durante 2020 y 2021, los exámenes se redujeron al testeo de la comprensión lectora de los alumnos a partir de un texto único y a cuestionarios automatizados con consignas cerradas de tipo dicotómico y/ o de opción múltiple.

Del análisis de los exámenes administrados bajo la modalidad virtual durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID, se observa que los alumnos inscriptos obtuvieron calificaciones muy satisfactorias y al ser encuestados no tuvieron objeciones respecto a la modalidad utilizada. Sin embargo, las consignas responden a una tradición mimética de enseñanza y aprendizaje, concepción que debiera replantearse de caras al futuro, más aún si buscamos forjar lectores críticos y reflexivos.

**Palabras clave:** *acreditación- automatización- tradición mimética- enseñanza y aprendizaje- lecto- comprensión.*

## **Testing Techniques of Reading Comprehension in the E- learning ESP courses at UNICEN, Tandil, during 2020- 21.**

MsC. Carolina Beatriz Barandiarán.

Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN, Argentina

[barandiarancarolina@gmail.com](mailto:barandiarancarolina@gmail.com)

### **Abstract**

The Faculty of Humanities at UNICEN, Tandil, offers 6 Bachelor e- learning courses – which depend on the Digital Educational Centre – DEC henceforth. The syllabus design for the BA in Geography, Environmental Management, Sustainable Tourism, History, Pre—School Education and Pedagogy sustains that students need to pass a final exam of a Foreign Language – whether English or French. In the final exam of English, students have to read a text and solve activities of reading comprehension in Spanish.

During 2018 and 2019, the final exams of English consisted of reading a text related to the course of studies of the students and questions mainly so that students could develop their answers and prove that they had understood the content of the text. During 2020 and 2021, the exams were designed differently: students had to read a unique text no matter the course of studies they were attending and solve a questionnaire online with multiple choice and true- false questions.

The analysis of the exams suggests that the students got satisfactory scores and; after having been interviewed, they did not include any remarks regarding the way they had been tested. Nevertheless, the activities used to test reading comprehension underly a traditional perspective of teaching and learning, a perspective that should be revised in the future if we aim to forge critical and reflective readers.

**Keywords:** *testing- computer- mediated exams- reading comprehension-*

### **Introducción**

Desde hace más de una década, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN ofrece seis ciclos de licenciatura a distancia dependientes, en la actualidad, del

Centro Educativo Digital -CEDI en adelante. Las mismas están dirigidas fundamentalmente a técnicos, profesores y profesionales egresados de institutos terciarios y de carreras universitarias de todo el país; y, de países limítrofes que quieran obtener el título de licenciado/licenciada. Desde sus comienzos, se ha dictado un taller de lengua inglesa de carácter anual mediado por plataforma Moodle no obligatorio con el fin de acompañar el aprendizaje de los alumnos para poder comprender textos de diversa extensión y complejidad afines a sus carreras. Transcurrido el ciclo lectivo, todos los alumnos -hubieren cursado o no el taller- deben acreditar sus saberes mediante un examen final escrito y presencial que consiste en la lectura de un texto en inglés y la resolución de distintas actividades de comprensión y teóricas en dos horas. Durante el contexto de emergencia sanitaria por COVID, la acreditación de este requisito se limitó exclusivamente a la lectura de un texto y a la resolución de cuestionarios cerrados automatizados, disponibles el día del examen final. En este trabajo, nos detendremos a describir y analizar los instrumentos de acreditación utilizados. Para ello, nos preguntaremos: ¿qué características tuvieron los instrumentos de acreditación utilizados en lengua inglesa para las licenciaturas a distancia dependientes del CEDI de la Facultad de Ciencias Humanas en 2020- 21? y ¿qué concepción de evaluación subyace en la elaboración de las consignas de los exámenes de lengua inglesa sustanciados en dicho período? Estas preguntas serán algunos de los interrogantes que intentaremos responder y vislumbrar en el transcurso de este trabajo. Para tales propósitos, analizamos los exámenes sustanciados mediante cuestionarios automatizados en plataforma Moodle durante 2020- 21 de acuerdo al a) tipo de ejercicio que proponen y; b) y la concepción de evaluación que subyace en su confección.

### **Marco Teórico**

Existen mecanismos que permiten testear la comprensión de textos de un modo más “objetivo” que otros, entendiendo así “a la formulación de una serie de preguntas, ítems o elementos en los que cada uno de ellos tiene una determinada respuesta/ s que no debería someterse a discusión al ser unívoca/s y exacta/s” (Samboy, 2009, p. 2). Varios autores han descripto qué tipo de ejercicios son del tipo objetivo (Heaton, 1975, Alderson, 2005; Morales Vallejo, 2006), siendo los más frecuentes y consensuados:

- 1- Las preguntas del tipo dicotómico,
- 2- Las preguntas de elección múltiple con una única respuesta correcta;
- 3- Las preguntas de opción múltiple con varias respuestas correctas;
- 4- Las preguntas de emparejamiento;
- 5- Las preguntas de ordenamiento;
- 6- Los párrafos con espacios en blanco.

De lo apuntado, las preguntas de opción múltiple y de tipo dicotómico han tenido y poseen muchos adeptos. El uso de preguntas de opción múltiple, por ejemplo, “permite testear y calificar rápidamente a un gran número de sujetos en forma simultánea” y efectuar una devolución inmediata, tareas que “pueden consumir mucho tiempo y recursos (Heaton, 1975; Roberts, 2006; Brown y Abeywickrama, 2010). Además, este tipo de preguntas permite “testear un gran espectro de contenidos de un programa en un tiempo acotado (Moss, 2001); e incluso, pueden copiarse y reutilizarse a futuro (Heaton, 1975; Kuechler y Simkin, 2003). Con respecto a las consignas de tipo dicotómico - de verdadero/ falso, por ejemplo, se han utilizado para testear comprensión de lectura dado que “no sólo la puntuación es directa y rápida” (Alderson: 222), sino que “la nota obtenida representa la comprensión lectora de los alumnos de manera confiable si los ítems se han diseñado correctamente y si se ha incluido la suficiente cantidad de apartados de este tipo ...” (Heaton, 1975: 113).

De la revisión bibliográfica surge también que el uso de *multiple choice* para evaluar distintas competencias, entre ellas la lecto- comprensión, han sido criticadas desde su implementación por numerosos motivos: a) “los docentes no tienen la preparación necesaria para para crear legítimas y efectivas preguntas de ese tipo” (Haynie, 1994); b) las opciones propuestas podrían promover procesamientos mentales de orden inferior y no superior (Grotjahm, 1995); c) las respuestas correctas pueden adivinarse o resolverse simplemente por descarte (Klein- Braley, 1980). Además, uno de los aspectos más objetados de este tipo de ejercicios es que no contemplan la arista comunicativa de una lengua. En palabras de Heaton (1975), “las respuestas a estímulos de diversa índole en contextos reales requieren producción o elaboración a diferencia de elegir entre varias opciones” (27); y, además, este tipo de cuestionarios rara vez evalúan y/o promueven el análisis, la creatividad, el pensamiento autónomo y crítico, entre otras desventajas (Paxton, 2000). Por su parte, las consignas de tipo dicotómico también han sido criticadas debido a que “los ejercicios de este tipo poseen dos desventajas: en

primer lugar, promueven el azar/ los alumnos siempre tienen 50% de probabilidad de obtener la respuesta correcta..." o "a veces las opciones falsas resultan obvias y/ o inferibles (Heaton, 1975: 113).

En sintonía con lo expuesto, la forma en que acompañamos el proceso de aprendizaje y cómo lo evaluamos en el ámbito universitario requiere de un exhaustivo análisis, reflexión y reformulación (Araujo: 195). En tal sentido, las consignas que incorporamos pueden velar una determinada concepción de evaluación de los aprendizajes, pudiendo articularse o con una tradición de enseñanza mimética o con una tradición de enseñanza transformadora. Con respecto a la primera tradición, Araujo (2016) sostiene que:

"la tradición mimética hace foco en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra a través de un proceso esencialmente imitativo... El conocimiento es identificable previamente y presentado al estudiante, no es descubierto por él, motivo por el cual se denomina conocimiento de segunda mano por cuanto está en libros, computadoras, manuales, entre otros soportes que viabilizan la transmisión. Así el conocimiento está disponible para ser transmitido y puede ser juzgado como exacto o inexacto, correcto o incorrecto, siendo la base de la evaluación. En ese caso el aprendizaje es concebido como suma o acumulación. (...) [De hecho,] la evaluación se traduce en la toma de exámenes tradicionales y, más precisamente, en las denominadas pruebas objetivas. (...) siendo las pruebas objetivas o de elección múltiple el instrumento por excelencia de este enfoque en cuanto se considera que garantizan la "objetividad," en la evaluación (p- 7- 8)."

Esta concepción o mirada ha ocupado claramente la agenda de muchos docentes y ha sido y continúa siendo una opción de implementación. Aún así, y a sabiendas de sus limitaciones existe otra concepción que dista mucho de la apuntada: `una que se vincula con una concepción amplia de evaluación`. De acuerdo a Araujo (2016), esta concepción

"se trata de una evaluación que se preocupa por la descripción o interpretación de lo que se está evaluando, contextual, situada, que valora procesos y productos y compartida por cuanto se corresponde con modos de aprendizaje cooperativo y solidario. Los docentes se preocupan más por el aprendizaje profundo que por el rendimiento y se trata de una evaluación abierta a lo imprevisto, a aquellos aprendizajes que van más allá de los planteados para ser alcanzados (p. 8)."

Teniendo en cuenta lo expuesto intentaremos vislumbrar los interrogantes propuestos en este trabajo en virtud de los conceptos aquí propuestos.

## Desarrollo

En primer lugar, nos preguntamos qué características tuvieron los instrumentos de acreditación utilizados en lengua inglesa del CEDI en 2020- 21. En efecto, los exámenes finales sustanciados desde agosto de 2020 en adelante se confeccionaron con preguntas de opción múltiple - con una o varias respuestas correctas-, y de verdadero- falso a partir de un texto fuente dado el día del examen a resolver en dos horas, tal como se ejemplifica debajo:

Fecha	Texto utilizado	Exámenes resueltos	Multiple Choice/ Total	Verdadero/ Falso/ Total
18 de agosto, 2020.	Returning Education to the Schools and Parents (Alger, 2017).	54	6/ 13	7/ 13
1 de septiembre, 2020	Human Rights based Approaches to Development	105	18/ 23	5/ 23
3 de noviembre, 2020.	Human Rights based Approaches to Development	34	18/ 23	5/ 23
15 de diciembre, 2020.	"Themes"	79	12/ 19	7/ 19
(...)				

De la descripción que se propone arriba, independientemente del texto utilizado en cada llamado, todas las consignas guardan similitud: se trata de consignas de opción múltiple y dicotómicas. A fin de ejemplificar lo ocurrido, se incluyen las actividades propuestas en un llamado en particular ya que el texto es de acceso público en la web. En el llamado del 18 de agosto de 2020 se utilizó el texto 'Returning Education to the Schools and Parents' ([Alger, 2017](#)) y algunos de los apartados propuestos fueron:

EX\_FI\_LICS\_18\_8\_20\_PREGUNTA\_A

El presidente Donald Trump anunció recortar fondos innecesarios en el ámbito educativo.

- ..... Verdadero
- ..... Falso

EX\_FI\_LICS\_18\_8\_20\_PREGUNTA\_B

Trump buscará privatizar los servicios educativos a nivel local.

- ..... Verdadero
- ..... Falso

EX\_FI\_LICS\_18\_8\_20\_PREGUNTA\_C

Trump puede decidirlo o implementarlo sin intervención de otras agencias gubernamentales.

- ..... Verdadero
- ..... Falso

(...)

EX\_FI\_LICS\_18\_8\_20\_PREGUNTA\_H  
El Departamento de Educación ....

- ..... fue creado como oficina en el año 1979.
- ..... fue creado como gabinete en el año 1979.
- ..... fue creado como gabinete en el año 1979.
- ..... fue creado como ministerio en el año 1979.
- ..... posee 4. 400 empleados en distintas áreas.
- ..... posee 4. 400 inspectores en distintos distritos.
- ..... 4. 400 director@s en distintos distritos.
- ..... recibe donaciones privadas por 479 millones de dólares.
- ..... recibe un subsidio estatal de 479 millones de dólares.
- ..... representa 479 millones de dólares en salarios.

(...)

EX\_FI\_LICS\_18\_8\_20\_PREGUNTA\_J

¿Qué nos está diciendo la autora cuando afirma: "**Parents -not distant bureaucrats- are endowed with inalienable rights and responsibilities over their children education. Tax and local taxpayers deserve accountability of how public funds are spent- not bureaucratic indifference**"?

- ..... que los contribuyentes desconocían y aún desconocen en que se utilizan los fondos públicos.
- ..... que los contribuyentes saben y siempre supieron que se utilizan los fondos públicos.
- ..... que los demócratas ignoran y han ignorado los derechos de los contribuyentes.
- ..... que los burócratas ignoran y han ignorado los derechos de los contribuyentes.
- ..... que los padres y/ o tutores poseen mayor incumbencia en la educación de sus hijos que los burócratas.
- ..... que los burócratas poseen mayor incumbencia en la educación de los niños que sus padres/ tutores.
- ..... que los padres/ tutores debieran tener una mayor incumbencia en la educación de sus hijos.

(...)

EX\_FI\_LICS\_18\_8\_20\_PREGUNTA\_L

¿A qué hace referencia la palabra subrayada en la siguiente cita: "[c]reated as a cabinet-level agency in 1979, ED now consists of 30 leading offices and sub-divisions with nearly 4,400 department employees, **whose** combined base salaries alone amount to more than \$479 million"?

- ..... a `employees`?
- ..... a `30 leading offices`?
- ..... a `subdivisions`?
- ..... a `4, 400 department employees`?

De la tabla y de los ejemplos propuestos arriba para este texto en particular, se observa que todas las preguntas mantienen y reiteran el formato de opción múltiple y dicotómico. Como su diseño lo indica, el alumno sólo debe indicar una u otra alternativa sin tener que dar cuenta de por qué lo indica de ese modo en las preguntas 'A', 'B' y 'C'. En las consignas subsiguientes, surge también que los alumnos sólo tienen que optar por una o más opciones correctas dentro de un espectro de posibilidades pre-determinadas por el cuestionario mediado, en dicho período, por plataforma Moodle. Además, si nos detenemos a analizar la retroalimentación de los apartados una vez resueltos se limitan a un comentario del tipo 'respuesta correcta' o 'respuesta incorrecta' o 'parcialmente correcta'. Cabe aclarar que en el ciclo lectivo 2021, se replicaron los textos y los cuestionarios utilizados rotativamente. Este patrón se mantiene en las mesas de exámenes finales subsiguientes, replicando el tipo de ejercicios enunciado, limitando las posibilidades de que el lector interactúe con el texto propuesto y de cuenta de procesos superiores de cognición. En términos de la concepción de evaluación que subyace aquí, podemos observar que los alumnos tuvieron que 'juzgar' el conocimiento ya disponible como exacto o inexacto, interpretémoslo aquí como opción clickeada, opción no clickeada, en un verdadero-falso- o un apartado de opción múltiple. Dicho esto, estaríamos claramente en la materialización de una tradición mimética.

### **Conclusiones**

En este trabajo, analizamos los exámenes sustanciados mediante cuestionarios automatizados en plataforma Moodle durante 2020- 21 de acuerdo al a) tipo de ejercicio que proponían; y, b) al tipo de evaluación que subyacía en su confección. Hemos descrito y ejemplificado que todos los exámenes sustanciados se limitaron a la resolución de consignas de opción múltiple y dicotómicas, y advertimos que se requeriría enriquecer y/o retomar consignas de elaboración. Si bien es cierto que las consignas propuestas en los exámenes de lengua inglesa durante el 2020 tuvieron sus bemoles, tal como sostiene Samboy (2009) "el profesor ... no siempre puede hacer la elección ideal [ya que] debe tener en cuenta factores externos que van a ejercer, sin duda, una influencia importante sobre su modo de evaluar," siendo algunos de ellos:

- *el nivel taxonómico de los objetivos a evaluar.*

- *el número de estudiantes*
- *el número de horas necesarias para la preparación de las pruebas.*
- *el número de horas necesarias para la corrección de las pruebas.*
- *la disposición o no de más correctores.*

Todos estos factores fueron tenidos en cuenta. El equipo debió dar respuesta a una inscripción que aumentó exponencialmente en comparación a otros años. Al contar con la misma cantidad de personal, se debió instrumentar mecanismos de evaluación según lo dispuesto por el docente coordinador y responder en tiempo y forma con los tiempos administrativos de corrección y entrega de actas. Todos ellos, entre otros factores, determinaron cómo se evaluaría y con qué mecanismos. Aún así, concluimos y advertimos que se podrían haber incorporado consignas de elaboración, desarrollo y evaluación a fin de promover otro tipo de aprendizajes, tal como lo advierte Morales Vallejo (1995) cuando afirma que "... las pruebas objetivas ... con programas de ordenador [pueden tener] efectos muy negativos en el cómo estudia el alumno, sobre todo si son el sistema preponderante... (p. 9)."

## **Referencias**

- Alderson, J.** (2005). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alger, V.** (2017). Returning Education to Schools and Parents. Recuperado de <https://www.independent.org/publications/article.asp?id=9052> [Último acceso: 6 de diciembre de 2023].
- Araujo, S.** (2016) Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. En *Revista Trayectorias Universitarias*, 2 (2), 3- 10.
- Brown, H. y Abeywickrama, P.** (2010). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education, Inc.
- Grotjahn, R.** (1995). The C- test: state of the art. En *Revista Zeitdvhigy gut Fremdsprachenforschung*. 6 (2). 37- 60.

- Heaton, J. B.** (1975). *Writing English Language Tests. A Practical guide for Teachers of English as a Second or Foreign Language.* Essex: Longman Group UK, Ltd.
- Haynie, W. J.** (1994). Effects of Multiple- Choice and Short Answer Tests on Delayed Retention Learning. In *Journal of Technology Education.* 6 (1). 32-44.
- Klein- Braley, C.** (1980). *The Assessment of Reading Comprehension Skills.* Duinsburg: Universityof Duisburg.
- Kuechler, W. L. y Simkin, M. G.** (2003). How Well do Multiple Choice Tests Evaluate Student Understanding in Computer Programming Classes? En *Journal of Information Systems Education.* 14 (4). 389- 399.
- Morales Vallejo, P.** (2006). Las pruebas objetivas: normas, modalidades y cuestiones discutidas. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moss, E.** (2001). Multiple choice questions: their value as an assessment tool. En *Revista Current opinion in anaesthesiology.* 14 (6). 661- 666.
- Paxton, M.** (2000). A linguistic perspective on multiple choice questioning. En *Assessment and Evaluation in Higher Education.* 25 (2). 109- 119.
- Roberts, T.** (2006). The Use of multiple choice test for formative and summative assessment. En *Conferences in Research and Practice in Information Technology Series.* 52. 175-180.
- Samboy, L.** (2009). Técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes. Universidad Autónoma de la Universidad de Hidalgo.