

Análisis contrastivo de pruebas de producción escrita en contexto presencial y en contexto *online*: nivel de estrés, fiabilidad de la prueba y análisis de errores

Contrastive analysis of written production tests in a face-to-face learning context and in an *online* context: stress level, test reliability and error analysis

Antonio Chenoll

Universidade Católica Portuguesa
CECC – Centro de Estudos de Comunicação e Cultura
a_chenoll@ucp.pt
<https://orcid.org/0000-0001-8802-5293>

Mónica Junguito

Universidade Católica Portuguesa
CECC – Centro de Estudos de Comunicação e Cultura
monicajunguito@ucp.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5746-3469>

Grauben Navas

Universidade Católica Portuguesa
LE@D - Laboratório de Educação à Distância
graubennavas@ucp.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5864-8537>

Resumen

La evaluación de la expresión escrita es uno de los componentes más habituales para medir las competencias de los alumnos de una lengua extranjera. Así mismo, es uno de los recursos que más se prestan a un análisis con detalle a través del estudio del corpus. No obstante, debido a la emergencia sanitaria muchos docentes se han visto obligados a realizar este tipo de prueba de manera *online* a sabiendas de que, incluso con un cierto control, los estudiantes pueden recurrir a herramientas digitales que le están explícitamente prohibidas explícitamente para mejorar su producción.

En este trabajo analizamos de manera cuantitativa las producciones de los alumnos desde perspectivas formales del texto, así como desde la perspectiva del estrés que este tipo de pruebas puedan provocar a lo largo del tiempo. Es decir, se realiza un análisis de los resultados desde diferentes perspectivas comparando la producción vigilada en formato tradicional (presencial) con la producción *online* para poder inferir en qué medida los alumnos han usado otras herramientas disponibles digitalmente.

De los resultados obtenidos se concluye que el nivel de estrés se redujo significativamente a lo largo del semestre y que los alumnos accedieron a herramientas de traducción de manera esporádica, pero no a herramientas de corrección de textos.

Palabras Clave: Contraste; producción escrita; lenguas extranjeras; análisis de corpus; E/LE.

Resumo

A avaliação da expressão escrita é um dos componentes mais comuns para as habilidades dos alunos de uma língua estrangeira. Da mesma forma, é um dos recursos mais úteis e simples para uma análise detalhada através do estudo do *corpus*. Todavia, devido à emergência sanitária, muitos professores foram obrigados a realizar este tipo de prova *online*, sabendo que, mesmo com um certo controlo, os estudantes poderiam fazer uso de ferramentas digitais (expressamente proibidas) para melhorar a sua produção.

Neste trabalho, analisamos qualitativa e quantitativamente as produções dos alunos sob a ótica formal do texto, bem como sob a ótica do estresse que esse tipo de teste pode causar ao longo do tempo. Ou seja, é feita uma análise dos resultados desde diferentes perspetivas, comparando a produção controlada no formato tradicional (presencial) com a produção *online* para inferir em que medida os estudantes utilizaram ferramentas disponíveis digitalmente.

Dos resultados obtidos depreende-se que o nível de estresse foi reduzido significativamente ao longo do semestre e que os alunos usaram esporadicamente as ferramentas de tradução, mas não as ferramentas de revisão de textos.

Palavras-Chave: Contraste; produção escrita; línguas estrangeiras; análise de corpus; E / LE.

Abstract

Written production tests are one of the most common means to assess the skills' level of foreign language students. They are also one of the resources that most lends itself to a detailed language skill's analysis by studying the corpora provided by the students. However, due to the COVID-19 health emergency, many teachers have been forced to carry out this type of tests *online*. While teachers have been able to retain some control over the testing, they have also been aware that students can use digital tools to improve their texts, even though it is explicitly prohibited in the test instructions. This article presents a quantitative and qualitative analysis on the students' written productions focusing on two main aspects: on the one hand, a formal perspective of the texts; on the other hand, a qualitative exploration of the role that stress can exert during this type of evaluation over time. Thus, these written texts are analyzed by comparing the results obtained with two different testing methods: a group of texts produced in a digital context but in a face to face monitored situation, against another group of tests produced *online* and under *online* and remote monitoring. The results obtained with both methods were contrasted to infer the level in which these students might have accessed to digitally available linguistic tools.

It was observed that the stress level was significantly reduced during the semester. The results also show that students did access translation tools sporadically, though they avoided to use linguistic correcting tools.

Keywords: Contrastive Analysis; Spanish as a Foreign Language; Written Production Tests; *Online* Context; Error Analysis.

Introducción

La evaluación de las pruebas escritas sin consulta es uno de los procedimientos más frecuentes para medir el nivel de competencia de los alumnos de una lengua extranjera en contextos presenciales puesto que, al no contar con recursos de apoyo, se presupone en la producción de los alumnos el reflejo del estadio actual de su interlengua. Por otro lado, es uno de los recursos más útiles para un análisis lingüístico detallado de los diversos niveles de lengua (ortográfico, morfosintáctico, léxico, textual, entre otros). Ahora bien, a raíz del estado de emergencia decretado en buena parte de Europa en marzo de 2020 y la consiguiente suspensión de actividades lectivas presenciales en Portugal, docentes y alumnos se vieron obligados a adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a un modelo de Docencia Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020). El cual no debe ser considerado como un modelo de enseñanza per se, ya que ha surgido en una situación atípica y no ha sido debidamente concebido o diseñado para cursos *online*. Es, básicamente, un disfraz digital de la enseñanza presencial.

Dentro de este proceso de enseñanza y aprendizaje de emergencia, el elemento que más explícitamente supuso un gran desafío académico fue el de la evaluación formal. Estos procesos de evaluación que fueron diseñados para la presencialidad tuvieron que rediseñarse para una situación *online* en la que era difícil garantizar la producción real del alumno. Esta cuestión que es ya de por sí un elemento dificultoso en disciplinas con contenidos explícitos, resulta en una problemática mayor cuando la materia a evaluar es una lengua extranjera. A diferencia de otros contenidos en los que programas de detección del plagio pueden resultar de gran ayuda, la producción de una lengua puede ser realizada a través de herramientas de traducción, correctores o predictores de texto que bien pueden estar integrados tanto en los programas de producción de texto como en los navegadores de internet. Detectar y, principalmente, demostrar el fraude se convierte, por tanto, en una ardua tarea, aunque con algunos mecanismos adoptados es posible minimizar el impacto.

Ante la situación de la transición obligada, se hizo necesario realizar este tipo de pruebas de competencia escrita de manera *online*, a distancia y sin vigilancia presencial del profesor, todo ello conscientes de que, incluso con un cierto control de la información a la que los alumnos tendrían acceso, estos bien podían recurrir a herramientas digitales para falsear su producción. Ante esta realidad, se consideró importante aprovechar la coyuntura e inferir, a través de datos cualitativos y cuantitativos, qué elementos influyen en el alumno en la realización de la prueba *online*. En atención a todo lo anterior, se quiso conocer la respuesta a algunas preguntas fundamentales como, por ejemplo, ¿qué pasa realmente cuando los alumnos hacen una prueba *online*?; ¿qué diferencias se observan en cuanto a la producción escrita a nivel lingüístico en una prueba escrita *online* y otra presencial, ambas vigiladas?; ¿qué elementos medibles influyen en los resultados?; De la misma manera, se intentó discernir si el cambio de formato podía influir en el nivel de estrés, y, si siendo así, cuál sería su grado de influencia en los resultados generales.

Para responder a tales preguntas se consideró necesario contrastar las producciones escritas de dos grupos de estudiantes con perfil semejante (demográfico y académico), de años lectivos

consecutivos, cuyas pruebas de competencia escrita fueron realizadas en soportes diferentes: analógico en el primer grupo y *online* en el segundo. El análisis lingüístico realizado se centró en los niveles ortográfico y lexical. Este ejercicio de contraste permite iniciar un estudio sobre la utilización de apoyos no permitidos (correctores, diccionarios, etc.) en las pruebas *online*, y sobre la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación de la competencia escrita a distancia (*online*). Con el fin de completar las informaciones sobre dichas percepciones, en este artículo también se describen y analizan las respuestas de los estudiantes que participaron en un breve cuestionario, realizado de forma anónima, inmediatamente después de la prueba de competencia escrita *online*.

El presente trabajo se ha construido en base a una metodología mixta. Se trata de un estudio cuantitativo con observación no participante y descripción focalizada de producciones escritas de estudiantes de ELE en situación de examen con dos grupos de estudiantes de *Espanhol Língua Estrangeira II* de la licenciatura en *Comunicação Social e Cultural*, y *Línguas Estrangeiras Aplicadas de la Faculdade de Ciências Humanas* en Lisboa de la *Universidade Católica Portuguesa*, en junio 2019 (grupo analógico) y junio 2020 (grupo *online*).

Contextualización teórica

El enfoque metodológico que se validó para orientar esta investigación se fundamenta en la Lingüística del Corpus como disciplina que permite el trabajo descriptivo, analítico y pedagógico de diversos tipos de discurso proporcionando una base empírica para el análisis pormenorizado de la producción textual en diversos contextos. En este sentido, tal como la define Parodi (2008) la lingüística del corpus “constituye un conjunto o colección de principios metodológicos para estudiar cualquier dominio lingüístico y que se caracteriza por brindar sustento a la investigación de la lengua en uso a partir de corpus lingüísticos con sustrato en tecnología computacional y programas informáticos *ad hoc*.” (2008, p. 95)

Refiere también este autor que entre las características frecuentemente adjudicadas a un corpus se encuentran, entre otras: que los textos hayan sido recolectados en entornos naturales; que se expliciten los rasgos definitorios y compartidos por los textos constitutivos; que tengan formato final de tipo digital plano (.txt) para cada texto o documento y que tengan una extensión suficiente como para posibilitar el análisis. Por otro lado, es importante que haya: i) etiquetaje computacional semiautomático de naturaleza morfosintáctica u otra para cada texto; ii) que el conjunto de textos esté disponible a través de medios computacionales; iii) que cumpla con los principios de proporcionalidad o representatividad (por ejemplo, estadística); iv) que se expliciten la procedencia inicial de los textos, así como también los temas que tratan, los tipos de textos que incluye y los registros y diversos géneros que contiene. Adicionalmente, es de importancia que se tenga un registro de los datos cuantitativos asociados al corpus que permita la comparación y posible normalización de cifras. Por otra parte, es de esperar que los textos que componen un corpus sean preferentemente unidades completas, ya sean de modalidad oral, escrita o multimodal. Es necesario, por último, identificar en detalle el número de palabras y de oraciones que

compone tal corpus; así como también se debe contar con sus datos de proveniencia tales como fecha, contexto de recolección, recolector, etc. (Parodi, 2008, p.107).

La recolección y el análisis de datos de este estudio recoge todas estas características referidas por Parodi. Podríamos pensar, no obstante, que la recolección de datos de una prueba escrita y evaluable podría no ser considerada natural. Desde luego, este trabajo no tiene como objetivo reflexionar sobre el uso natural de la lengua de los alumnos entendida como el uso de la lengua con fines exclusivamente comunicativos, sino el análisis de resultados que estudiantes, con perfiles y en contextos muy similares, obtienen en esta prueba. Por lo tanto, la recolección de los datos es natural, puesto que se trata de una prueba real y se recopilan, etiquetan y analizan dichos datos.

Dentro de la lingüística del corpus se seleccionó el modelo de corpus escrito por razones tanto prácticas como científicas. En primer lugar, como se verá más adelante, es un corpus *ad hoc*, o sea, realizado específicamente para este trabajo y con el objetivo de definir marcadores que pudieran ayudar a inferir el uso de herramientas digitales no permitidas en una prueba incluida en una evaluación sumativa. Ejemplos de estos marcadores son el uso de la acentuación, errores ortográficos o producciones en proceso de consolidación que cualquier corrector o traductor detectaría y corregiría. Así, el grado diferencial de estos marcadores en ambos grupos ayudó a inferir un uso similar de tales herramientas digitales. Este elemento es fundamental porque permitió la comparación cuantitativa de la producción de manera objetiva. Por otro lado, desde una perspectiva pragmática, el almacenamiento de la información y etiquetado de una producción escrita resulta mucho más accesible, simple en el análisis y más fácil de automatizar que de uno oral, por ejemplo.

Como se puede deducir de lo anterior, el objetivo de este análisis no es tanto de naturaleza pedagógica, sino más bien contrastiva a fin de intentar inferir si fueron utilizadas herramientas digitales. Esto es, no se pretende conocer el origen cognitivo de la producción de errores para mejorar el proceso de adquisición (Caderno y Fuentes, 1998; Gargallo, 1993; Quiñones, 2009; Richards, 1974), sino deducir a través de las diferencias porcentuales significativas de la producción la praxis de este grupo de alumnos.

Ahora bien, para definir los marcadores comparativos en los textos en el nivel ortográfico y lexical en una prueba escrita *online* y otra presencial, se llevó a cabo un análisis pormenorizado de la interlengua de los aprendientes plasmada en los textos recolectados. Por ello, se realizó un informe donde se percibe el error no como un impedimento, sino “como un valioso recurso a disposición tanto del profesor como del alumno” (Muñoz-Basols y Bailini, 2018, p. 94) con un objetivo descriptivo y para conocer más a fondo qué está sucediendo en esta situación de evaluación concreta, y poder cotejar en qué medida existe o no coincidencia de errores en las pruebas escritas en contexto presencial y *online*. Así, a efectos de este artículo, se ha trabajado un análisis de errores particularmente atento a errores formales lingüísticos (Vázquez, 1999, p. 28). En consecuencia, se seleccionaron principalmente aquellos errores que mejor informan sobre el posible apoyo en fuentes de consulta disponibles digitalmente en el contexto y perfil específico de enseñanza que nos ocupa. Es por ello por lo que se utilizó un sistema de etiquetado descriptivo e integrador partiendo de una perspectiva pedagógica (Gargallo, 1993).

Concretamente, desde la perspectiva de aprendientes lusohablantes y que, a su vez, pudiera abarcar el máximo número de fenómenos posible para su trabajo en estudios posteriores. Dado que se trata de un análisis de errores de hablantes de portugués con los objetivos específicos ya enunciados, se consideraron como irrelevantes para este análisis errores relacionados con criterios semánticos o etiológicos (Gargallo, 1993; Richards, 1974), pues el foco está puesto en conocer la relación entre el uso de dichas herramientas digitales y su huella en la producción escrita en contexto digital. Con esa premisa en mente, fueron creados 294 códigos, algunos de las cuales se complementan entre sí como *acentuación, presença, ausência, léxico, transferência cruda*, interlingüísticos, intralingüísticos, etc.

Gracias a esta metodología, se pudo tener en consideración los errores más frecuentes y significativos en hablantes de lengua materna portuguesa para un análisis más efectivo y pormenorizado (Chenoll, 2014, 2016; Kfoury-Kaneoya, 2013; Ortiz, 2011). De todo el abanico de errores, se determinó qué errores podrían estar relacionados con el uso de herramientas externas. Por un lado, la presencia o ausencia de errores ortográficos, por ejemplo, acentuación natural y diacrítica, errores ortográficos y errores en la elección o ausencia de preposiciones. Por otro lado, también se prestó atención a algunos problemas lexicales, como: las colocaciones falsas, las transferencias parciales o crudas de la lengua materna y la elección léxica no habitual en los contextos analizados. Esta tipología de errores, en general, podría estar relacionada con el uso de algún traductor o diccionario contextual. Finalmente, también se tomaron en cuenta diversas erratas que pueden relacionarse con el medio en el que se realiza la producción (escribir a mano y escribir con un teclado).

En esta línea, se eligió la opción de seguir el modelo de Análisis de Errores iniciada para las lenguas no nativas por Corder (1967, 1971) al considerar que este método pone de manifiesto de una manera más eficiente la ausencia de herramientas. A modo de ejemplo, si un alumno produce un texto correctamente en un contexto *online*, no podemos deducir si el acierto ha sido causado por el propio conocimiento del alumno o por ayuda de un elemento exterior. Sin embargo, el error es direccionalmente inequívoco (Corder, 1967; Fernández, 1997; Gargallo, 1993; Marcus, 1993; Richards, 1974) puesto de tomamos como axioma de trabajo que las herramientas externas no se equivocan en los elementos de marcado diferencial que hemos señalado anteriormente salvo, tal vez, en traducciones léxicas completas. Es decir, si un alumno escribe *cozinha** es un error que todas las herramientas señalarán como incorrectas.

Por otra parte, también se prestó atención al contexto en el que ambas pruebas fueron realizadas. Cabría la posibilidad de que el contexto *online* en el que el alumno realizaba la prueba podría influir en la producción del texto (Valles, 2019; Catalán et al., 2008; Llinàs, 2005). Por ello, se realizó justo después de la finalización de la prueba una encuesta que determinaría de manera subjetiva y cualitativamente el nivel de implicación afectiva, el nivel de estrés y su percepción con respecto a la disponibilidad de recursos de consulta durante la prueba.

En definitiva, este trabajo presenta un tratamiento del error desde un punto de vista contrastivo, no para determinar los procesos mentales de la producción del error, sino para determinar si existe una diferencia significativa en aquellos elementos de la producción escrita susceptibles de ser falseados a través de herramientas tecnológicas.

Metodología

A fin de contrastar y analizar lingüísticamente las producciones escritas de los estudiantes de *Língua Espanhola II* de la *Universidade Católica Portuguesa*, realizados en formato analógico y digital, se procedió a la realización de un estudio cuantitativo que combina dos tipos de análisis cualitativo y cuantitativo: i) un análisis lingüístico y descripción focalizada de algunos errores formales lingüísticos previamente seleccionados (particularmente en el nivel morfosintáctico, ortográfico y lexical) y ii) análisis de las respuestas a un cuestionario aplicado a los estudiantes una vez culminada la prueba *online*, para conocer cómo fue la experiencia de realizar un examen de competencia escrita en este nuevo contexto así como también las percepciones de los alumnos acerca de la disponibilidad y el uso de recursos digitales tanto por ellos mismos como por sus compañeros.

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente identificados, se definieron las siguientes preguntas de investigación: i) ¿Qué pasa realmente cuando los alumnos hacen una prueba escrita *online*?; ii) ¿Qué diferencias se observan en cuanto a los errores formales lingüísticos en una prueba escrita *online* y otra presencial, ambas vigiladas?; iii) ¿En qué medida existe coincidencia de errores en las pruebas escritas en contexto presencial y *online* que nos ayuden a inferir el uso o no de herramientas digitales? y iv) ¿Qué elementos influyen en los resultados?

Caracterización de los contextos

El sistema de evaluación definido para la asignatura *Língua Espanhola II* en la *Faculdade de Ciências Humanas* de la *Universidade Católica Portuguesa*, en Lisboa, establece cinco evaluaciones sumativas, distribuidas a lo largo de cada semestre: tres pruebas intercalares; una prueba oral y una prueba final de expresión escrita. A su vez, existen al menos cinco evaluaciones formativas de diferente tipología. Todas ellas realizadas de manera *online* a través del LMS ofrecido por la universidad (Moodle)

Habitualmente las evaluaciones sumativas se realizan presencialmente, en modalidad *online*, es decir: el examen transcurre en el aula, pero a través de Moodle, por lo que había ayuda y vigilancia presencial del profesor. Durante la realización de dichas pruebas, los alumnos utilizaban, en su mayoría, los ordenadores dispuestos por la universidad y el profesor se cercioraba de que el corrector automático del navegador estuviera desactivado y que los alumnos solamente tuvieran acceso a la referida plataforma.

Con la llegada de las restricciones impuestas por el confinamiento de marzo de 2020 y la consecuente necesidad de adaptar el proceso de evaluación a la modalidad *online*, resultó imprescindible que estas se realizaran en formato digital y a distancia. Ello supuso tres alteraciones principales, en comparación con lo que ocurría hasta ese entonces: i) pruebas intercalares sin vigilancia presencial del profesor; ii) pruebas orales *online* y iii) prueba final escrita a distancia y con la vigilancia del profesor en remoto, mediante el acceso a la pantalla

y a la imagen de los alumnos a través de la plataforma ZOOM¹ en salas separadas. Surgió de esta forma un elemento diferenciador importante en lo que se refiere a la prueba final escrita debido, principalmente, a que, a diferencia de los otros elementos de evaluación sumativa, esta prueba podría ser considerada de alto riesgo en lo que se refiere a la veracidad de producción real de los textos. En otras palabras, puede resultar extremadamente fácil (con apenas cuatro atajos de teclado), traducir un texto entero en una lengua extranjera.

Se podría pensar, no sin razón, en la posibilidad de cambiar la tipología de la prueba hacia una prueba que no tuviera ese componente tan alto de riesgo de copia. No obstante, se consideró más importante mantener la tipología de escritura libre semidirigida porque el resto de los elementos (comprensión y expresión oral, comprensión escrita, competencia gramatical y léxica, así como la mediación) ya estaban bien cubiertos por los otros elementos de evaluación sumativa. Además, se consideró pedagógicamente injusto introducir más cambios a los ya, de por sí, importantes cambios que habían ido experimentado durante el semestre. Debemos añadir, además, el hecho de que el objetivo de las evaluaciones formativas era precisamente para este ejercicio.

Descripción de la prueba

Con el objetivo de posibilitar la comparación fiable de los resultados de manera, se decidió seleccionar dos grupos de perfiles muy similares que realizaran la misma prueba, con las mismas condiciones lingüísticas generales, pero con la única diferencia de que un grupo haría la prueba *online* y el otro grupo tomando la prueba presencial o analógica del curso anterior. De esta manera, al comparar los resultados porcentuales de los marcadores antes descritos, se podría deducir si hubo realmente una diferenciación significativa que, por un lado, pudiera invalidar los resultados y, por otro, pudiera influenciar en el desarrollo de la producción escrita. Cabe destacar que el grupo con la prueba presencial fue rescatada y analizado *a posteriori* ya que la prueba fue realizada en junio de 2019 mientras que la prueba *online* del otro grupo fue realizada en junio de 2020.

En este sentido, fue seleccionado el grupo de *Língua Espanhola II* del curso de 2019-2020 (en adelante, Grupo A) que sería el grupo que realizaría una prueba escrita de manera *online* y sin vigilancia presencial, pero con la activación de la cámara y con la pantalla compartida para el docente. Por el contrario, el grupo que sirvió de comparación fue el grupo de *Língua Espanhola II* del curso de 2018-2019 (en adelante, Grupo B) y que realizó la prueba presencialmente y de manera analógica (en papel).

Muestra y muestreo

Se trata de una muestra por conveniencia (Cohen, 2007, p.113), ya que, como se refirió anteriormente, con las alteraciones impuestas por el confinamiento surgió un factor diferen-

¹ www.zoom.us

ciador que posibilitaría el análisis contrastivo entre el grupo afectado por la nueva modalidad de evaluación y un grupo anterior de características muy similares.

En lo que se refiere al muestreo, en este estudio se utilizó el método de muestreo no probabilístico, del tipo intencional o deliberado, a través del cual, de acuerdo con Peneda, Alvarado y Canales “(...) el investigador decide, según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente ‘típicas’ de la población que se desea conocer. En este caso el investigador conoce la población y las características que pueden ser utilizadas para seleccionar la muestra” (1994, p. 119).

Por lo tanto, se hizo una selección del muestreo y fueron excluidos del análisis los alumnos no portugueses (2 alumnos del grupo B) para mantener el perfil lingüístico y de errores habituales necesario para la comparación; los alumnos con un nivel muy bajo (3 alumnos del grupo A y 2 del grupo B) o muy alto (2 alumno del grupo A y 3 del grupo B). Finalmente, se seleccionó únicamente este grupo (*Turma*) de los tres grupos existentes, porque se consideró que deberían mantenerse también controlados otros elementos que pudieran influir en el proceso de aprendizaje como es el docente o el manual. Así pues, ambos grupos seleccionados tuvieron el mismo docente y material.

Podemos observar que se ha querido mantener la máxima similitud del perfil del grupo de comparación con el objetivo de que el análisis contrastivo sea lo más fiable posible y que únicamente el elemento en estudio sea lo que pueda influir en la diferencia de resultados.

Recolección y análisis de datos

Del enfoque cuantitativo, se tomó la técnica del test, del tipo *criterion-referenced test* en el que se procura obtener información sobre lo que los alumnos han aprendido y son capaces de hacer, sin comparar los resultados de los alumnos entre sí (Cohen, 2007, pp. 415-416). Dicha prueba corresponde a una prueba escrita realizada por alumnos de *Língua Espanhola II* de la licenciatura en *Comunicação Social e Cultural* y de la licenciatura en *Línguas Estrangeiras Aplicadas* de la *Faculdade de Ciências Humanas de la Universidade Católica Portuguesa*, en junio 2019 y junio 2020. Ambas evaluaciones consistieron en la redacción de un texto semidirigido de 350 a 400 palabras en la que debían constar elementos gramaticales y lexicales expresamente indicados en el enunciado. En ambos grupos, por tanto, se utilizó el mismo enunciado y condiciones. Así, se constituyó un corpus *ad hoc* para conocer los errores, su frecuencia y, a partir de allí, se procedió a indagar en su relación con los recursos de consulta disponibles digitalmente durante la realización de una prueba de competencia escrita *online*. Esto revela la utilidad de la creación y análisis de este corpus en la situación de confinamiento ya relatada.

Del enfoque cualitativo, se tomó la encuesta como técnica de recolección de datos, a fin de obtener información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación, específicamente en lo que se refiere a cuatro aspectos: i) el nivel de estrés de los alumnos durante la realización de la prueba escrita; ii) los estresores que pudieron afectarles; iii) el

uso de recursos de consulta y iv) la medida en que fueron utilizados. Así, se procedió a la implementación de un cuestionario en portugués², en la herramienta *Qualtrics*, respondido por los alumnos del Grupo A, al finalizar la segunda y tercera prueba intercalar y la prueba final escrita, a través de Moodle. Cabe destacar que esta encuesta únicamente se implementó en el Grupo A, en tres momentos, por lo que no se cuenta con datos anteriores que permitan una comparación de resultados en lo que toca, específicamente, a la prueba escrita. Es por ello por lo que los datos relacionados con la encuesta que se expondrán en el análisis de resultados corresponden solo al Grupo A y no al Grupo B.

Los participantes que respondieron de manera anónima y voluntaria a esta encuesta y a la prueba escrita fueron informados previamente sobre la naturaleza y los objetivos de la investigación mediante un consentimiento informado. Es de destacar que, considerando la normativa vigente en materia de protección de datos, específicamente el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y la *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, de 2014, se procuró la salvaguarda de los datos de identificación de los participantes en la encuesta, tanto en la fase de recolección de datos como en el tratamiento de los mismos.

Resultados

Se presentan aquí, en primer lugar, los resultados obtenidos del análisis cualitativo cuestionario y, en segundo lugar, el análisis de los errores, su contabilización e interpretación.

Análisis cualitativo: el cuestionario

Como se refirió anteriormente, con la encuesta se pretendió recoger datos que permitieran evaluar: i) el nivel de estrés general de los alumnos durante la realización de la prueba escrita; ii) los estresores que pudieron afectar a la realización de la prueba; iii) el uso de recursos de consulta y iv) el grado en el que fueron utilizados. Esta encuesta fue aplicada exclusivamente a los alumnos del Grupo A, en tres momentos: dos pruebas intercalares y una prueba escrita final. Cabe destacar que la primera información recabada fue inmediatamente después del inicio del confinamiento, en marzo de 2020, siendo la primera vez que los alumnos realizaban este tipo de prueba (*online*, a distancia y con vigilancia remota del docente).

Como se puede observar en los gráficos 1 y 2, con respecto al nivel de estrés, se observó una disminución gradual a lo largo del semestre. En el intercalar 2, un 48,2% indicó valores altos de estrés (entre 4 y 5 de una escala de 1-5); en el tercer intercalar un 43,5% y

² La encuesta se realizó en la lengua materna de los alumnos para que la lengua meta no fuera un problema en el momento de entender las preguntas.

en la prueba escrita un 15,5%. Se puede observar el descenso de 28 puntos porcentuales con respecto al intercalar 3.

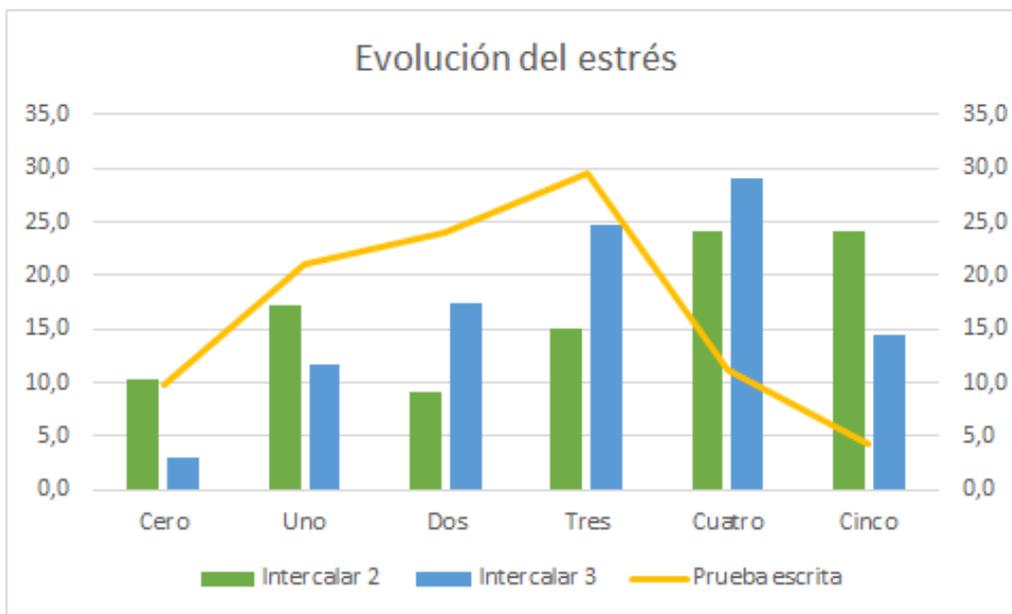


Gráfico 1 | Evolución del estrés en las tres pruebas seleccionadas

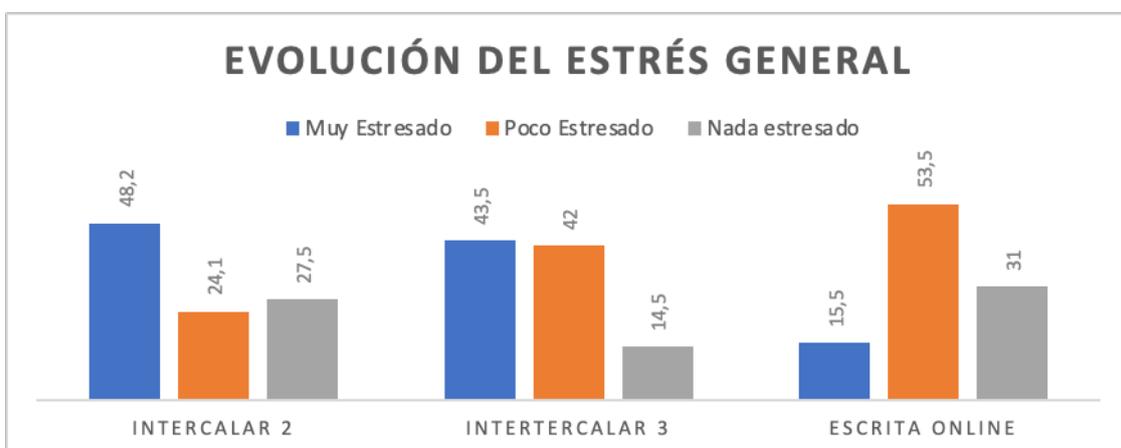


Gráfico 2 | Evolución del estrés general

Al preguntarles sobre los factores que pudiesen estar ocasionándoles estrés durante la realización de la prueba escrita final, 32,39% indicó que la vigilancia *online* a través de la cámara encendida y la función de compartir pantalla les generó mucho estrés. Un 30 ,98%

señaló que el hecho de la prueba ser *online* era un estresor. En tercer lugar, un 18,31% refirió el tiempo como un factor de estrés importante y, finalmente, un 19,71% hizo referencia a la gestión del tiempo disponible. Por otro lado, el contenido de la prueba y la relación entre número de palabras y tiempo disponible, se excluyen de este análisis de resultados, ya que los alumnos indicaron en sus respuestas que no se constituían como estresores. Lo cual indica la validez del instrumento de evaluación.

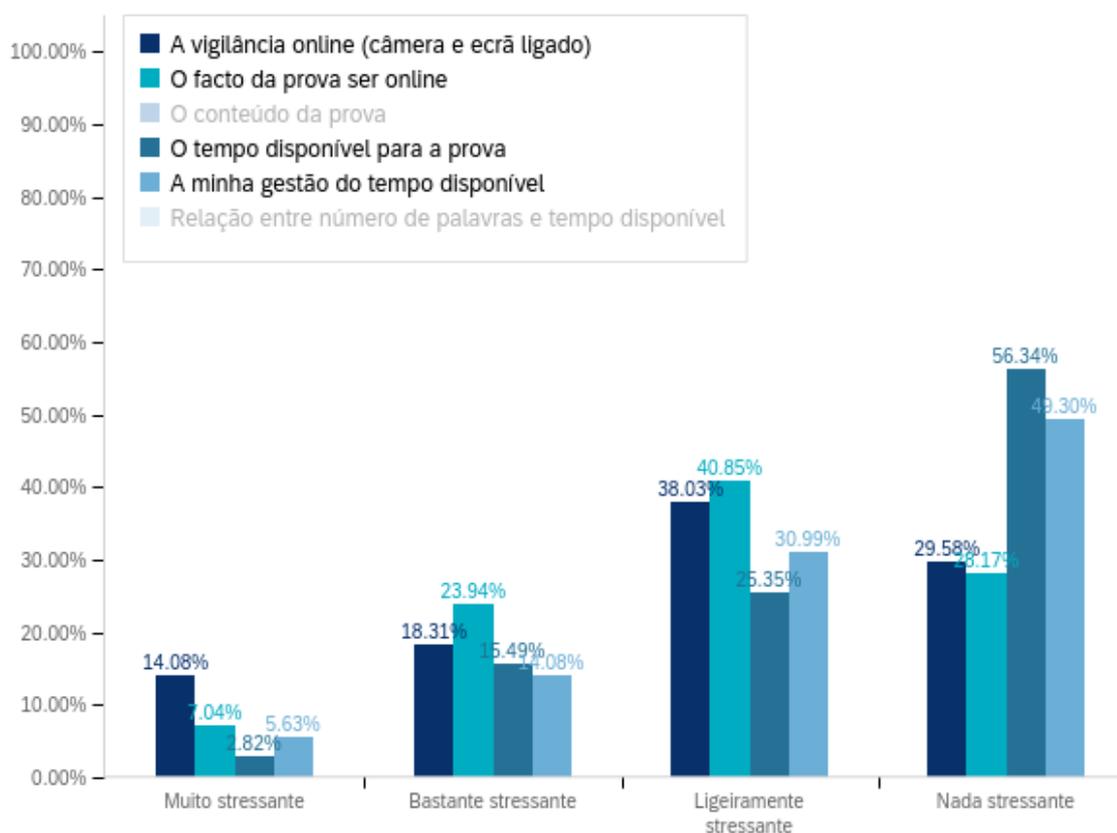


Gráfico 3 - Factores de estrés en las pruebas.

Pasando ahora al uso de recursos de consulta, se formularon dos ítems, en uno se preguntó abiertamente si se copió algún elemento en la prueba, en el otro, si se realizó algún tipo de consulta. Al contrastar los resultados de ambas preguntas se observan ciertas discrepancias: Esto puede ser un indicador de que los alumnos que respondieron “No, nada” (92,96%) a la pregunta “¿Copió en la prueba?” consideran que realizar algún tipo de consulta (20%) no corresponde a copiar o hacer plagio. Cerca del 24% cree que los compañeros copiaron en la prueba.

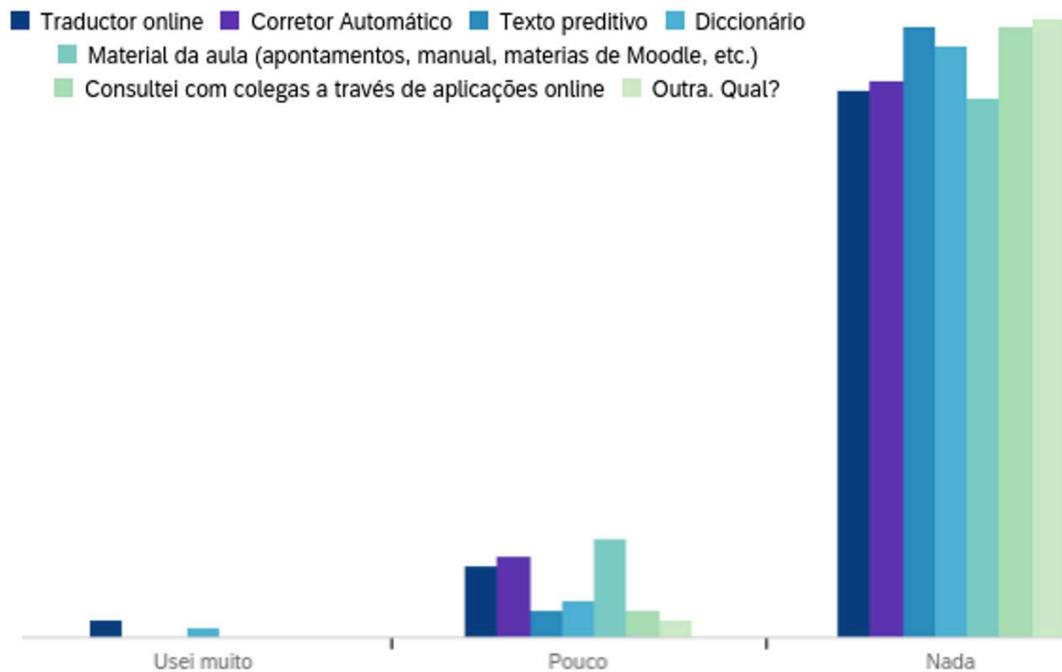


Gráfico 4 - Recursos usados por los estudiantes

Del análisis de datos sobre cuestiones relacionadas con los recursos usados sin permiso en la prueba (Gráfico 4) se extrajo que aquellos que declararon usar recursos de consulta, utilizaron un traductor *online* y el diccionario, ya que los alumnos reconocieron haberlos utilizado “mucho”: 3% el traductor *online* y 1% el diccionario. Con respecto al uso eventual de los recursos de apoyo, 15% admitió haber usado “un poco” el material del aula; 13% el corrector automático; 11% el traductor *online*; 6% el diccionario; 4% el texto predictivo y 4% consultó con sus compañeros a través de aplicaciones *online*.

Como se observa, el porcentaje de alumnos que admite haber utilizado estos recursos de apoyo “un poco” o “mucho” es bastante bajo, por lo que se concluye que los alumnos no recurrieron en gran medida a estos medios de consulta, ya que alrededor del 80% afirma no haber utilizado ninguno de estos recursos. Datos estos que coinciden con los resultados reportados anteriormente en la pregunta que se refiere a si copiaron o no en la prueba y que la mayoría respondió negativamente (92% de los encuestados).

Es importante destacar que, siendo datos extraídos de la opinión de los alumnos, estos solo pueden llevarnos hacia una línea de comportamiento y no a hechos empíricos. Tenemos que ser conscientes de que puede existir un efecto halo en las respuestas y que los alumnos pueden sospechar que el docente, a pesar de no ser cierto, podría identificar la respuesta con el alumno. En este sentido, se debe juntar un análisis cuantitativo al análisis cualitativo a través del análisis de los resultados y la inferencia de los resultados.

Análisis cuantitativo: análisis de errores

En lo que se refiere a un análisis cuantitativo, como se refirió antes, se pretende inferir a través de la comparación de dos grupos de textos las diferencias formales que podrían verse influidas por el uso indebido de herramientas externas a la prueba. Para tales efectos, fueron seleccionados marcadores que ayudaran a inferir este uso. Como se puede ver en la tabla 1, son marcadores que un traductor o un corrector de cualquier editor de texto o navegador fácilmente podría corregir por lo que el mayor uso de estas herramientas sería inversamente proporcional a la aparición de este tipo de errores.

		📄 Grupo analógico...		📄 Grupo Online	
		📄 20	📄 691	📄 21	📄 526
●  Acentuación	📄 1006	161	54,39 %	135	45,61 %
●  ausencia	📄 762	158	64,49 %	87	35,51 %
○  coherencia intralingüí...	📄 201	40	85,11 %	7	14,89 %
●  Concordancia	📄 132	13	48,15 %	14	51,85 %
○  crudo	📄 268	87	70,16 %	37	29,84 %
●  Diacrítico	📄 225	34	55,74 %	27	44,26 %
○  diptongación	📄 77	10	83,33 %	2	16,67 %
○  e/y	📄 102	8	57,14 %	6	42,86 %
●  errata	📄 94	6	26,09 %	17	73,91 %
○  falsos amigos	📄 76	16	66,67 %	8	33,33 %
●  interlingüístico	📄 1093	423	57,16 %	317	42,84 %
●  intralingüístico	📄 325	116	55,24 %	94	44,76 %
●  Léxico	📄 739	153	70,83 %	63	29,17 %
●  OD persona	📄 99	14	66,67 %	7	33,33 %
●  ortografía	📄 149	23	39,66 %	35	60,34 %
●  preposición	📄 277	57	64,77 %	31	35,23 %
Totales		1319	59,79 %	887	40,21 %

Tabla 1 - Comparación de errores en el Grupo A (*Online*) y el Grupo B (analógico)

En este sentido, apenas se encuentran diferencias porcentuales en los errores de concordancia, acentuación diacrítica, diferencia entre Y y E copulativas o errores intralingüísticos (aquellos

provocados por la influencia de la lengua meta). Llama la atención el hecho de que los alumnos cometan un número similar de errores en la acentuación diacrítica, pero se puede explicar por el hecho de que muchos correctores no identifican estos errores particularmente fuera de la acentuación de pronombres interrogativos o exclamativos.

En cambio, es posible encontrar diferencias significativas en el resto de los marcadores observando que el porcentaje total de errores más grande se sitúa el en grupo analógico con un diferencial del 19,58%.

En lo que se refiere a los grupos con más diferencia porcentual, destaca el diferencial porcentual de errores referentes a la coherencia intralingüística (errores que se repiten en el propio texto), los errores en el léxico (errores relacionados con la raíz verbal o lexical) o los errores denominados como transferencias crudas (producciones que coinciden exactamente con la lengua materna).

Algunas diferencias menos relevantes, aunque igualmente significativas, se pueden encontrar en los errores de concordancia, de diptongación, uso de falsos cognados, preposiciones o el uso de la preposición de objeto directo de persona. Esta diferencia porcentual a favor del grupo digital puede ser explicada con el uso de herramientas digitales.

No obstante, se revela como un error más profundo en la prueba digital los errores relacionados con la simple ortografía (errores como ze, zi, uso de la v, h, etc.) así como los elementos que se consideran erratas (escribir *Isnpiración** en lugar de *inspiración*). Las erratas en el grupo digital fueron más evidentes probablemente debido al propio formato en el cual se teclea el texto en lugar de escribirlo manualmente. Por su parte, los errores derivados de la ortografía pueden ser debidos, simplemente, a una cuestión perceptiva también debida al contexto de relectura rápida del texto en formato digital (Chenoll, 2018).

Finalmente, en lo que respecta a la totalidad de los errores, sin dejar de lado a aquellos que pudieran intervenir según el contexto resultó en 691 citas con 1319 etiquetas en el grupo B (analógico) y 526 citas con 887 etiquetas en el grupo A (digital). Por lo que es posible decir que, claramente, el Grupo A realizó un menor número de errores que el Grupo B.

Conclusiones

Con el fin de estudiar qué elementos podrían estar influyendo en los resultados de las pruebas de competencia escrita en el contexto *online*, se realizó este análisis cuantitativo, en el cual se recolectó un conjunto de textos que cumplió con los requisitos mínimos para ser considerados un corpus, lo cual habilitó un análisis (aún preliminar) de los datos de interés en el contexto universitario.

El análisis descriptivo y cuantitativo de las respuestas al cuestionario muestra que para los estudiantes el nivel de estrés fue en descenso lo que puede implicar un acomodamiento al sistema de evaluación *online* lo que será, a todas luces, un elemento muy positivo ya que, superada la barrera de impacto de la novedad, el método será equiparable desde la perspectiva del estrés provocado a una prueba analógica. Por otra parte, el alumno considera como fiable este tipo de prueba para medir sus conocimientos. Los estudiantes, además, aducen haber tenido un

comportamiento ético en la prueba lo cual permite afirmar que la vigilancia, incluso siendo remota, también tuvo un peso importante de presión.

Del análisis contrastivo de los textos producidos se desprende que, a pesar de resaltar algunas diferencias significativas en los elementos más lexicales, no hubo diferencias radicalmente significativas en cuanto al contraste de los textos en otros parámetros que podrían implicar el uso de correctores como la acentuación o los errores ortográficos. Esto nos permite inferir que los alumnos del grupo digital pudieron utilizar herramientas de traducción de manera esporádica, pero no recurrieron de manera acentuada a los recursos de ayuda disponibles *online*, es decir, no parece haber un uso del corrector, aunque algunas ocurrencias nos hacen pensar que, en efecto, sí parece que hubo más uso del traductor con el objetivo de buscar palabras sueltas, aunque no de un texto completo.

En conclusión, al unificar los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo es posible confirmar que la prueba escrita *online* obtuvo unos resultados fiables para la medición del nivel interlingüístico de los alumnos, teniendo en cuenta que hubo, seguramente, consultas esporádicas de léxico. A pesar de esto, parece que muchos alumnos no sintieron que estaban plagiando debido, precisamente, a lo esporádico de esta búsqueda. Esta situación no puede ser considerada grave, ya que habitualmente en un contexto regular y real de producción de español escrito (correos, mensajes, artículos, textos en general) los alumnos podrían consultar este tipo de herramientas sin que ello suponga un perjuicio en la relación calidad del texto-tiempo empleado de la producción en español.

Por otro lado, como es evidente, tanto el corpus analizado, como los informantes seleccionados en el estudio debe ser aumentado ya que estos no son muy elevados. No obstante, al analizar los resultados obtenidos se observa una clara tendencia a la estabilización de los datos por lo que aumentar el número de participantes, probablemente, hará confirmar estos datos o, en su caso, afinar mejor los resultados obtenidos.

Finalmente, es fundamental ahondar en este tipo de análisis, toda vez que la situación actual parece apuntar a que cada vez más será necesario realizar pruebas de competencia escrita en un contexto *online*. Se deberá, pues, considerar la tipología de pruebas escritas *online* en lenguas extranjeras sin por ello abandonar el componente de creación libre de un texto escrito no solo como un componente de evaluación formal, sino como un ejercicio de desarrollo de competencias escritas de la lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Catalán, M. Á. R., Pérez, R. G., Sánchez, R. B., García, O. B., y Caro, L. V. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*(14), (1-23).
- Chenoll, A. (2014). Creación de materiales para alumnos lusohablantes: ejemplo de un manual. In *El Español Como Lengua Extranjera En Portugal: Retos de La Enseñanza de Lenguas Cercanas*, (p. 4-13). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones (ed.)
- Chenoll, A. (2016). El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación. *El Español Como Lengua Extranjera En Portugal: Retos de La Enseñanza de Lenguas Cercanas*, (II), (p. 26-35). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones (ed.)

- Chenoll, A. (2018). Pantalla o papel. La construcción lectora en contexto digital y analógico en hablantes de lenguas próximas. *Foro de profesores de E/LE*, 0(14), 27 - 37. doi: 10.7203/foroele.14.13331
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>
- Espiñeira, S. C., y Fuentes, L. C. (1998). El error y su corrección. *ASELE. Actas IX* (1998), 473-482.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online Learning*. *EducauseReview*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kfoury-Kaneoya, M. L. C. (2013). O ensino de línguas próximas (português e espanhol) em diferentes contextos (sala de aula e teletandem): contribuições para a formação inicial do professor de línguas. *Glauks*, 13(1), 15-29. <http://hdl.handle.net/11449/122375>
- Llinàs, M. M. (2005). Afectivitat i aprenentatge de les llengües estrangeres. *CDL : revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de les Illes Balears*. (49-52)
- Marcus, G. F. (1993). Negative Evidence in Language Acquisition. *Cognition*, 46(1), 53-85.
- Muñoz-Basols, J. y Bailini, S. (2018). Análisis y corrección de errores. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (p. 94-108). Routledge.
- Ortiz, E. D. C. (2011). Análisis de interlengua en un corpus de portugués escrito de estudiantes de castellano hablantes universitarios. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 0(6).
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>
- Parodi, G.; Burdiles, G., (2018) Corpus y bases de datos. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* ed. Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte y Javier Muñoz-Basols. Routledge Handbooks Online.
- Peneda, E.; Alvarado, E. y Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación*. (Segunda edición). Organización Panamericana de la Salud.
- Quiñones, V. S. A. (2009). El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5), 1-11.
- Richards, J.C. (1975). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315836003>
- Valles, C. A. A. (2019). Superando la ansiedad para lograr el aprendizaje de una segunda lengua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 955-969. doi: 10.33010/recie.v4i2.442
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*. 5. En <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/analisis-de-errores-el-concepto-de-correccion-y-el-desarrollo-de-la-autonomia.html>