

# VENTAJAS DEL USO DE ESCALAS ANALÍTICAS EN LA CORRECCIÓN DE PRUEBAS DE EXPRESIÓN ESCRITA

NURIA GUASCH  
REGENT'S COLLEGE

## RESSUMEN

Este artículo tiene como objetivo definir qué son las escalas de corrección holísticas y las escalas de corrección analíticas y presentar las ventajas y desventajas que cada una de ellas ofrece basándose principalmente en la información obtenida por Sara Weigle (2002) y por Bachman y Palmer (2010). También se va a explicar por qué en el Departamento de Lenguas de Regent's College London decidimos adoptar el uso de escalas analíticas en nuestro proceso de corrección cuando, en el Reino Unido, el uso de escalas holísticas para la corrección de pruebas de expresión escrita se encuentra ampliamente extendido entre los departamentos de lenguas y centros de idiomas.

El uso de escalas de corrección analítica no solo facilita la corrección y doble corrección en equipos con un gran número de profesores, sino que también facilita el seguimiento del proceso de corrección por parte de examinadores externos. Asimismo, puede ser de gran ayuda para nuevos miembros de un equipo al guiar al corrector en lo que se tiene que fijar, y ayudar a correctores con más experiencia a fijarse en el texto escrito de cada estudiante sin dejarse llevar por percepciones generales.

En el artículo se indicarán también qué otros aspectos se debe tener en cuenta para garantizar un buen uso de las escalas de corrección.

## INTRODUCCIÓN

Una de las decisiones más importantes a la hora de corregir un examen escrito es elegir el tipo de escala de corrección que se va a utilizar para dicho proceso. Las escalas de corrección son instrumentos que han sido diseñados con el propósito de evaluar la calidad de una respuesta según la habilidad lingüística comunicativa demostrada en la tarea realizada para un examen (Bachman y Pamer 2010).

En la enseñanza de idiomas en el Reino Unido, la primera experiencia relacionada con la evaluación de muchos profesores de centros universitarios es tener que enfrentarse a la corrección de exámenes escritos con una escala de evaluación similar a la incluida en la tabla 1.

MARKING SCHEME
70%+ : FIRST CLASS Exceptional standard of work - this is rarely given
60% – 69% : UPPER SECOND CLASS Very good – above average standard, minor errors
50% – 59% : LOWER SECOND CLASS Good – overall sound work, but with some errors

<p>40% – 49% : THIRD CLASS Satisfactory – work has met the minimum passing requirements</p>
---

TABLA 1: Escala holística genérica. FUENTE: Documentos Internos de Regents College (2003)

Evaluar un examen escrito con una escala como esta se convierte en una tarea complicada, puesto que el corrector no tiene ninguna guía sobre en qué debería fijarse, y tampoco puede saber si otros correctores tendrán la misma opinión que él sobre lo que representa, por ejemplo, “sound work , but with some errors”. Esta escala representa un ejemplo muy genérico de lo que es una escala de corrección holística. Las escalas holísticas, junto a las escalas analíticas son los tipos de escala más frecuentes que se pueden usar para evaluar exámenes de escritura. En los próximos apartados voy a definir en qué consiste cada una, y voy a presentar sus ventajas y desventajas.

### 1. ESCALAS HOLÍSTICAS

A la hora de hablar de escalas de corrección es importante determinar dos conceptos esenciales usados para definir lo que es una escala. El primer concepto es el de BANDA. Una banda es cada uno de los diferentes niveles que presenta una escala, y que se compone de un número o letra para calificar, y de una descripción de lo que esa calificación significa. Los elementos de esa descripción se llaman DESCRIPTORES. Aquí tenemos otro ejemplo de un fragmento de una escala holística, esta vez con descriptores que hacen referencia a diferentes aspectos de la escritura:

Escala de corrección holística	
DESCRIPTORES	<p><b>70-100</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Excelente organización del texto.</li> <li>- Todos los aspectos están desarrollados en profundidad.</li> <li>- Excelente variedad de estructuras gramaticales, usadas con gran precisión.</li> <li>- Excelente uso de vocabulario, con muy pocos errores que no impiden la comprensión del texto.</li> </ul>
DESCRIPTORES	<p><b>60-69</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy buena organización del texto.</li> <li>- Todos los aspectos están desarrollados, aunque no siempre en profundidad.</li> <li>- Muy buena variedad de estructuras gramaticales, usadas con gran precisión.</li> <li>- Muy buen uso de vocabulario, pero con errores que en algún caso dificultan la comprensión del texto.</li> </ul>

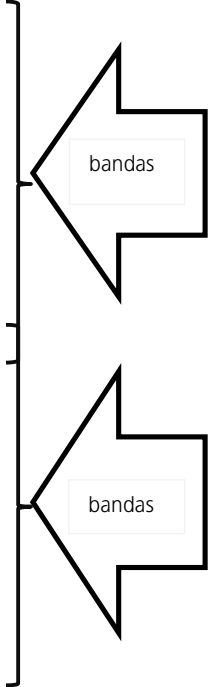


TABLA 2

Las características de una escala holística para corrección de pruebas de expresión escrita son que se divide en diferentes bandas y cada una de estas bandas está compuesta por descriptores que hacen referencia a diferentes aspectos de lo que se considera importante a la hora de escribir.

Según Weigle (2002) este tipo de escala presenta tres ventajas principales. Primero, se acelera el proceso de corrección, ya que el examinador lee el texto solamente una vez, y le asigna una nota basándose en la impresión general que le ha causado el escrito. Esto implica que puede ser beneficioso para un centro usar este tipo de escalas ya que los correctores van a poder corregir más exámenes en la misma cantidad de tiempo que lo harían si usaran otro tipo de escala, y por tanto va a resultar más barato para el centro si este está fijando los precios según la cantidad de exámenes corregidos en un tiempo determinado.

Por otra parte, White (citado en Weigle, 2002) sostiene que al usar escalas holísticas el corrector se fija más en los aspectos positivos que en los aspectos negativos de los exámenes, enfatizando lo que se ha hecho bien, y no los errores cometidos. White también afirma que la corrección usando escalas holísticas es más válida que usando escalas analíticas puesto que la persona que corrige el texto se va a llevar la misma impresión de ese escrito que la que se llevaría otra persona cualquiera leyendo ese mismo texto. Esto hace que el resultado de esa corrección se perciba como más similar a lo que pasaría en el mundo real, fuera del examen, donde una persona no leería el texto varias veces centrándose cada vez en un aspecto diferente del escrito, como se hace al usar escalas analíticas.

Sin embargo, las escalas holísticas presentan un mayor número de desventajas. En primer lugar, las descripciones de cada una de las bandas de la escala incluyen diferentes aspectos de la habilidad lingüística que se está intentando evaluar, y por ello, la información que proporcionan las bandas no puede ser demasiado detallada. Si los descriptores fuesen demasiado detallados habría demasiada información en cada banda, y los correctores no serían capaces de retenerla toda a la hora de corregir haciendo que la corrección fuese más subjetiva, o más lenta debido a la necesidad de tener que detenerse con más frecuencia para consultar la escala, y por tanto le restaría validez, ya que el juicio que se emitiría no sería a partir de una impresión general del texto después de una lectura.

Además, Weigle (2002) mantiene que la información obtenida con este tipo de escalas no se puede utilizar como información diagnóstica sobre las habilidades del estudiante, ya que cada banda recoge descriptores sobre diferentes aspectos del producto escrito, y la nota recibida aúna todos esos componentes sin especificar dónde se encuentran las fortalezas y las debilidades del alumno / candidato. También por el hecho de que se encuentren todos los aspectos juntos, es muy difícil interpretar los resultados. Mientras un corrector ha otorgado una nota de 5 sobre 7 a un escrito por su organización, por el desarrollo de los diferentes puntos temáticos y por la

adecuación del registro, otro puede llegar también a una puntuación de 5 por el uso de estructuras gramaticales y la precisión del vocabulario.

Asimismo, tal y como indican Bachman y Palmer (2010) es difícil saber el peso que los distintos correctores le asignan a los componentes reflejados en los descriptores de la escala. Ya sea de manera consciente o inconsciente, un corrector puede decidir que lo más importante en un texto es la organización, y por ello darle más valor a este componente que a la gramática, al vocabulario, etc., mientras que otro puede pensar que la gramática y el contenido del texto son más importantes que el resto de los componentes, y reflejarlo así en la nota otorgada.

En relación con la interpretación de resultados y el peso asignado a cada uno de los componentes, Bachman y Palmer (2010) plantean la dificultad para asignar una banda determinada para el resultado de la tarea escrita. Este problema se puede ejemplificar volviendo a la Tabla 2: ¿qué nota se le da a un candidato que ha usado una “excelente variedad de estructuras gramaticales”, pero sin embargo la mayoría no están usadas de manera precisa? ¿O si el texto presenta un “excelente uso de vocabulario, con muy pocos errores que no impiden la comprensión del texto.”, mientras que el contenido es irrelevante en su mayor parte, y los diferentes aspectos temáticos apenas se han desarrollado? La primera parte de estos ejemplos entraría dentro de la banda del 70-100, mientras que la segunda correspondería a una banda del 30-40 (no recogida en la Tabla 2). Ante esta disyuntiva, cada examinador va a tomar una decisión propia, que puede resultar en resultados finales muy diferentes dependiendo de lo que consideren de mayor importancia. Por otra parte, ¿cómo distinguimos la diferencia entre un 60 y un 61, cuando tenemos una mezcla de componentes en los descriptores o en qué me baso para elegir entre 9 notas diferentes (ej.60-69)? O en el caso del Reino Unido, donde un “Excelente” / “Sobresaliente” se considera de 70 a 100, cómo se diferencian en una banda 30 puntos diferentes, y se le da una explicación razonable a los estudiantes sobre por qué se les ha otorgado un 75 y no un 80. Si trasladamos este problema a la necesidad de justificar notas con una escala de corrección como la ilustrada en la Tabla 1, la justificación de la nota se hace, si cabe, todavía más complicada.

Por último, Weigle (2002) recoge los resultados de diferentes investigaciones realizadas (Markham, 1976; Sloan & McGinis, 1982) que muestran una correlación entre la nota del producto escrito con aspectos superficiales como la caligrafía o como la longitud del examen, aspecto que, preferiblemente, no debería influir en nuestro juicio como correctores.

Todos estos aspectos, especialmente los aspectos negativos, llevaron al Departamento de Lenguas de Regent’s College a pasar del uso de escalas holísticas (o en el caso de niveles de A1 a B2, de la falta de escalas) a la creación de escalas analíticas adecuadas para la corrección de exámenes escritos en nuestro contexto específico. A continuación, voy a presentar el concepto de escalas analíticas, y sus ventajas y desventajas como instrumento de medición de textos escritos.

## 2. ESCALAS ANALÍTICAS

Las escalas analíticas están formadas por distintos componentes o categorías, determinados por lo que el centro examinador considere que recogen lo que representa la competencia escrita. Todas las categorías se dividen en diferentes bandas (b) con descriptores (d) específicos para ese componente de habilidad:

Categorías / componentes						
↓ ↓ ↓ ↓						
WRITING rating scale for assessors STAGE 1 Language: Spanish (Regent's College)						
	CONTENT	COHERENCE AND COHESION	GRAMMAR AND SYNTAX	VOCABULARY		
→ → → → →	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Content highly adequate / relevant to task / topic.</li> <li>• Text presents a wide variety of original ideas which are exceedingly well developed and illustrated.</li> <li>• In-depth coverage of topic.</li> <li>• All content points elaborated with the most detail.</li> <li>• All conventions observed.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fully coherent text.</li> <li>• Cohesive at both sentence and paragraph level.</li> <li>• Very logical development of arguments/ideas.</li> <li>• Linking devices are highly suitable and varied.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excellent use and contrast between all tenses covered during term: present, Estar + gerund, simple past, present perfect and Ir + a + infinitive (a form of future)...</li> <li>• Excellent use of reflexive verbs with the gerund, the future, 'gustar' and verbs like 'tener que'</li> <li>• Excellent use of 'ser' and 'estar' within the uses studied at this stage</li> <li>• Excellent use of 'tú' and 'usted'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uses all vocabulary seen in course excellently and contributes vocabulary not seen in course</li> <li>• Uses a wider range of connectors for its level</li> <li>• Vocabulary is very accurate and extensive</li> </ul>	b
d	8				b	
→ → → → →	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Content very adequate / relevant to task/topic.</li> <li>• Text presents a very good variety of ideas which are well developed and illustrated.</li> <li>• Very good coverage of topic</li> <li>• All content points elaborated.</li> <li>• All conventions observed.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Very good sentence and paragraph-level cohesion (organisation of ideas developing one sub-topic into one paragraph) very good use of punctuation).</li> <li>• Very good use of basic linking devices.</li> <li>• Very logical organisation of ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 'Ser', 'estar' y "hay" are very good with one or two slips. Always within the uses studied at this level</li> <li>• Future and gerund are OK but their use with reflexive verbs may still present problems.</li> <li>• Uses the simple past and present perfect but sometimes cannot contrast them well.</li> <li>• 'Por' and 'para' within uses studied are well used.</li> <li>• Consistent use of agreement of number and gender with an occasional slip</li> <li>• Very good use of 'A mí', 'a él', article and infinitive with 'gustar'</li> <li>• Tú' y 'usted' with some errors</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uses vocabulary seen in course very well; does not necessarily contribute new vocabulary</li> <li>• No repetition</li> <li>• Uses connectors seen in course</li> </ul>	b

Tabla 3: Escala de corrección de pruebas escritas  
Fuente: Escalas de LCCS Department, Regent's College

Las escalas analíticas, al igual que las holísticas, presentan diferentes ventajas y desventajas. Esta vez empezaré con las desventajas.

Weigle (2002) señala dos desventajas principales a la hora de usar este tipo de escalas de corrección: por un lado se tarda más en corregir los exámenes, ya que los correctores necesitan leer más de una vez cada texto para prestar atención a los diferentes componentes y poder así dar una nota a cada una de las categorías. Dependiendo de los recursos de los que disponga el departamento o el centro, esta opción puede que no sea viable debido al coste que implica un proceso de corrección más largo. Por otro lado, se encuentra la dificultad de describir algunas categorías demasiado abstractas y de ahí la importancia que las categorías seleccionadas como parte de la escala estén definidas por una serie de descriptores claros y específicos.

Las ventajas de este tipo de escalas, en mi opinión, superan a las desventajas que pueda tener. Para empezar, cada categoría tiene varias bandas con más de una descripción relacionada con esta, y por tanto proporciona a los correctores una idea más clara de la información en la que deben fijarse al leer los exámenes de los candidatos. También, al ser escalas formadas por diferentes componentes, Weigle (2002) afirma que ofrecen una información más detallada sobre cada uno de esos aspectos de la escritura. Al contar con diferentes componentes de forma explícita, es entonces posible determinar abiertamente el valor individual de las categorías, y evitar, como indican Bachman y Palmer (2010), que distintos correctores le den valores diferentes a los varios aspectos de la escritura, y evitar así uno de los problemas que presentan las escalas holísticas.

Cuando tenemos que calificar los escritos de nuestros estudiantes de español o, como Weigle (2002) indica, de cualquier persona aprendiendo una segunda lengua, la utilidad de estas escalas se hace todavía más evidente ya que el perfil de estos aprendientes no suele ser uniforme. Con frecuencia, algunos componentes de la escritura se muestran más desarrollados que otros en nuestros estudiantes, y al poder calificar siguiendo distintas categorías y asignando una nota a cada una de ellas, se puede constatar dónde se encuentran las fortalezas y las debilidades del alumno, y por tanto es muy útil para diagnosticar la competencia escrita del estudiante.

La separación de las categorías ayuda no solo a la obtención de información sobre el perfil del estudiante, sino que Weigle (2002) también reconoce la utilidad que representa para la formación de correctores. Ya sean personas que acaban de incorporarse a un equipo de correctores en un nuevo departamento, o correctores sin experiencia, es más fácil seguir este proceso de evaluación que uno global, ya que se dispone de categorías bien delimitadas con más descriptores en los que fijarse.

Además, al tener una nota por componente, en países como el Reino Unido donde se requiere que los departamentos y los centros de lenguas de las universidades sigan un proceso de corrección y de doble corrección, en el que por lo menos dos personas

corrigen cada examen escrito, es más fácil para los correctores ver las conclusiones alcanzadas por la otra persona y, si hay diferencias, identificar en qué aspecto no están de acuerdo. Así el diálogo entre ellos se puede centrar en aspectos específicos, y se ahorra tiempo intentando decidir, por ejemplo, qué aspecto pesa más, o incluso, dado que ese diálogo se va a producir días o semanas después de haber sido corregido, tratando de recordar por qué cada corrector le dio una nota determinada a un escrito en concreto. Asimismo, cuando se envía los exámenes a un corrector externo a la universidad (requisito para el control de calidad y detección de posibles irregularidades en las universidades del Reino Unido), este examinador tiene unos criterios explícitos, puede seguir con más detalle el proceso de corrección del primer corrector y del segundo corrector del centro, y ver, a través de la escala, cómo han llegado a una nota final determinada.

Weigle (2002) también indica que una última ventaja de poseer diferentes notas para un solo examen escrito significa que aumenta automáticamente la fiabilidad del examen, ya que hay más puntos que sumar, y no depende todo de una única decisión.

Para terminar, y como ventaja añadida a las ya mencionadas, Hamp-Lyons (1995), toda esta información obtenida a través del uso de las escalas analíticas representa una fuente muy detallada de información para aquellos que quieran investigar en el ámbito de la corrección de pruebas de expresión escrita.

### 3. CÓMO ASEGURAR EL BUEN USO DE LAS ESCALAS ANALÍTICAS

En los apartados anteriores he presentado las ventajas y desventajas de las escalas holísticas y analíticas basándome principalmente en la información recogida por Weigle (2002) y por Bachman y Palmer (2010). Sin embargo, tener un buen conocimiento de estas escalas no garantiza un buen uso de las mismas. Para ello hay que tener en cuenta una serie de aspectos.

En el caso de las escalas analíticas es importante que no se compongan de más de cuatro o cinco categorías como se recomienda en el Marco Común Europeo de Referencia (2002:193), puesto que “la experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva...”.

Además hay que estar atentos para que los correctores no cambien sus notas si el resultado final no coincide con el resultado obtenido al haber usado una escala holística. Cuando empezamos a aplicar el uso de escalas analíticas en el Departamento de Lenguas de Regent's College nos encontramos con correctores que cambiaban la nota de una o varias de las categorías para hacer que la nota final correspondiese con su impresión general. Esto se detectó en el diálogo entre correctores, ya que en los casos de discrepancia de notas, algunos correctores admitieron haber cambiado la nota final, y hubo casos en lo que eso fue el origen de



dichas discrepancias. Weigle (2002) afirma también que cabe la posibilidad de que correctores con experiencia en este tipo de escalas pongan las notas individuales ajustándolas automáticamente a la parte proporcional del resultado final que quieren dar al candidato, aplicando así criterios más bien holísticos que analíticos.

Una de las medidas tomadas en nuestro departamento para intentar evitar este problema, y a la vez intentar solucionar los problemas de asignación de bandas, fue reducir la escala de 100 puntos primero a una de 7 puntos, y después de 2 semestres usándola, la ampliamos a una escala de 9 bandas, ya que con 7 no conseguíamos discriminar lo suficiente entre candidatos. Al tener un máximo de 9 bandas (y por tanto puntos) por categoría que no se correspondían claramente con ideas preconcebidas de lo que representaba un 40, o un 70, los correctores se fijaban bien en los descriptores, y ponían las notas siguiéndolos. El hecho de que luego revisaran sus resultados según la nota global se fue corrigiendo durante los semestres siguientes mediante el proceso de doble corrección, y también con el hecho de que los profesores se iban familiarizando más con los descriptores. Asimismo, en la escala de 9 bandas introdujimos bandas intermedias sin descriptores para evitar que los profesores diesen notas fraccionales, por ejemplo 8,5 en el corrector A, y 8,25 el corrector B. Con estas bandas intermedias, si seguimos el ejemplo anterior de la Tabla 3, si el candidato presenta en el componente de contenido características de la banda 9 y características de la banda 7, entonces los profesores le otorgaban un 8, y así todos estaban de acuerdo y usaban exactamente el mismo número, y no diferentes fracciones. Una vez entradas las notas por categoría (contenido, organización, gramática y sintaxis, vocabulario) y la nota subtotal en tabla como el ejemplo 4, se usa la tabla 5 para convertir las notas de un máximo de 36 puntos (9 máx. por categoría) a un máximo de 100 puntos y dar así la nota total.

STUDENT	CONTENT		ORGANIZATION, COHERENCE AND COHESION		GRAMMAR AND SYNTAX		VOCABULARY		SUBTOTAL		Final Mark		Agreed mark
	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	
ENTER STUD. NUMBER PLEASE													

TABLA 4. Mark entry Sheet  
FUENTE: Department of LCCS Regent's College



La conversión de los resultados de la columna sobre 36 puntos a la de 100 puntos se hizo siguiendo un proceso de estandarización. El departamento se reunió y en función de las descripciones de cada banda se llegó a un acuerdo sobre lo que representaba un aprobado (que en carreras universitarias en el Reino Unido corresponde a un 40), lo que representaba un 50, etc. Se tomó la decisión de dejar un espectro más amplio de notas a partir del excelente, y dejar solamente, 2 o 3 puntos de diferencia en las conversiones de menos de 70 puntos. Así, nos resulta más fácil explicarle al estudiante el por qué le hemos dado un 47 y no un 48, por ejemplo.

Uno de los riesgos que se corre al convertir los resultados o al obtener un resultado final global es, como indica Weigle (2002), que se pierda toda la información obtenida durante el proceso de corrección. Para evitarlo es necesario que la nota final vaya acompañada por las notas de cada una de las categorías, y que las personas que tienen que interpretar esos resultados tengan acceso a una explicación de lo que las notas representan.

Para terminar, cabe destacar que toda escala debería ir acompañada de una serie de muestras que representen lo que es cada nivel, y que los examinadores puedan usar también como guía a la hora de corregir.

Score	Mark %
36	100
35	95+
34	90 - 94
33	85 - 89
32	80 - 84
31	75 - 79
30	70 - 74
29	68 - 69
28	66 - 67
27	64 - 65
26	62 - 63
25	60 - 61
24	58 - 59
23	57
22	55 - 56
21	53 - 54
20	51 - 52
19	48 - 50
18	46 - 47
17	44 - 45
16	40 - 43
15	38 - 39
14	35 - 37
13	33 - 34
12	31 - 32
11	30
10	28 - 29
9	26 - 27
8	24 - 25
7	22 - 23
6	20 - 21
5	17 - 19
4	13 - 16
3	9 - 12
2	5 - 8
1	1 - 4
0	0

TABLA 5: Escala de conversión  
FUENTE: Department of Languages and Cross Cultural Studies, Regent's College

## 4. CONCLUSIONES

Tanto las escalas holísticas como las escalas analíticas presentan ventajas y desventajas, y elegir una u otra debería estar determinado por el propósito de la prueba y la información que se le quiere dar a los estudiantes, aunque seguramente, lo que más influya en estos momentos en los centros de idiomas del Reino Unido sean los recursos económicos que se posean.

A pesar de que el uso de escalas de corrección analítica no sea lo más barato, en mi opinión, son mucho más eficaces dado el gran número de ventajas que presentan. En centros universitarios del Reino Unido, en particular en Londres, donde la entrada de nuevos profesores visitantes a un equipo es frecuente, estas escalas ofrecen una gran claridad a la hora de formar a estos nuevos profesores. Asimismo, proporcionan información muy útil que se puede utilizar como herramienta formativa para las clases, reforzando puntos que no han quedado claro o saltando otros que ya han sido bien consolidados.

Este tipo de escalas también favorece el diálogo entre correctores, permitiendo centrarse en aspectos específicos al identificar claramente las similitudes y las discrepancias entre notas. Al mismo tiempo, el hecho de asignar un resultado a cada categoría hace más explícito el proceso de corrección seguido por los examinadores, facilitando la tarea de un examinador externo.

El disponer de una nota por categoría aumenta la fiabilidad del resultado final, y si se usa una escala con un número de puntos más reducido, como de 0-7, y una escala de conversión a una nota sobre 100, se puede dar información más precisa a los estudiantes/candidatos sobre el porqué de su nota.

Por todo esto, creo que a pesar de las implicaciones de coste, en los centros de idiomas del Reino Unido, y en concreto de Londres, es más adecuado el uso de escalas analíticas para la corrección de exámenes escritos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Alderson, C.J., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press

Bachman, L. and Palmer, A. (2010) *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press

Hamp-Lyons, L. (1995) Rating Nonnative Writing: The trouble with Holistic Scoring. *TESOL Quarterly*, 29(4), pp. 759-762

Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.  
Instituto Cervantes (2002), traducción en español

Última Consulta 22.07.2012

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Weigle, S. C. (2002) *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press