

DESCRIPTORES, DISTRIBUCIONES, DESVIACIONES Y FRONTERAS: UN PLANTEAMIENTO OBJETIVO ANTE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO DE TRADUCCIÓN MEDIANTE EXÁMENES

Bryan J. Robinson
Universidad de Granada

Resumen

Este estudio presenta datos que proceden de nuestra investigación de los resultados obtenidos en exámenes por nuestros alumnos de la asignatura de 3er curso, Traducción especializada (Español-Inglés), en la Universidad de Granada, España. Describimos la manera en que corregimos los exámenes, aplicamos procedimientos estadísticos a los resultados, establecemos las calificaciones, y guardamos muestras de los que llamamos 'exámenes frontera'.

En nuestras clases, venimos aplicando una tabla de descriptores de criterio para corregir los exámenes. Calculamos la estadística descriptiva de cada cohorte, y dibujamos la distribución de frecuencia de las notas. A continuación establecemos la nota mínima necesaria para cada una de las cinco calificaciones – Matrícula de Honor, sobresaliente, notable, aprobado – e identificamos dos exámenes que representan estos requisitos mínimos. Archivamos estos exámenes para tener datos empíricos como referencia en el futuro.

Cuando comparamos las cuatro cohortes del estudio, descubrimos diferencias enormes entre las dos más recientes, y las dos anteriores. Al usar los 'exámenes frontera', pudimos asegurarnos de que nuestros criterios objetivos de evaluación se habían mantenido, y comenzamos a profundizar en el problema que había surgido.

Nuestro planteamiento de cara a la evaluación del comportamiento de nuestros alumnos ha aumentado tanto la fiabilidad como la validez de nuestra docencia. Además, hemos añadido un elemento de transparencia al proceso, basado en un análisis cuantitativo, y con un gasto mínimo en tiempo y esfuerzo. También, hemos conseguido iluminar un problema de no poca importancia para nuestros alumnos, y ahora podemos remediarlo.

Palabras clave: Traducción especializada, evaluación sumativa, descriptores de criterios de evaluación, enseñanza universitaria.

Abstract

This paper presents data from our research into examination results obtained by students of the third year course in Specialized translation (Spanish into English) at the University of Granada, Spain. We describe the way in which we correct examinations, apply statistical procedures to the results, establish grades and store samples of student performance in what we call 'boundary scripts'.

In our classes, we apply a table of criterion descriptors when correcting examinations. We calculate the descriptive statistics of each student cohort and draw the frequency distribution of the scores. We then establish the minimum score needed to attain each of the grades used in the Spanish university system – *Matrícula de Honor*, *sobresaliente*, *notable*, *aprobado* – and identify two scripts that represent these minimum requirements. We store these examinations in order to have access to empirical data for future reference.

When we compared the four cohorts in this study, we found enormous differences between the two more recent student groups and the two earlier ones. By referring to the boundary scripts we were able to reassure ourselves that our objective assessment criteria had been maintained. We then delved further into the problem that had arisen.

Our position with regard to the performance of our students has improved both the reliability and validity of our teaching. Moreover, we have added a degree of transparency to the assessment process, based on quantitative analysis and at a minimal cost in terms of time and effort. We have also succeeded in shedding light on a problem of no little importance to our students that we will now be able to remedy.

Keywords: Specialized translation, summative assessment, criterion descriptors, university teaching.

Tesis

La objetividad de la evaluación de los alumnos mediante exámenes aumenta considerablemente cuando se realizan estudios estadísticos longitudinales de los resultados obtenidos. Éstos pueden ofrecer explicaciones empíricas de fenómenos en el aprendizaje que de otra manera quedarían encubiertos.

1. Introducción

En este trabajo describimos un proceso de investigación acerca de los exámenes que realizaban alumnos de 3er curso que seguían el bloque de textos científico-técnicos de la asignatura de Traducción especializada en la Universidad de Granada, España. El objetivo fundamental del estudio no es el que exponemos aquí. Nosotros llevamos varios años aplicando un baremo de descriptores para la corrección de exámenes: la versión original del documento del que hablamos y las bases del proceso de diseño de éste se han descrito en Robinson 1996; y algunos de los resultados de su aplicación aparecieron en Robinson 1998.

Aquí, detallamos el proceso de análisis, calificación y documentación de resultados, y comparamos los resultados de cuatro cohortes (1997-8 a 2000-1) con la intención de fundamentar nuestra hipótesis de que el análisis objetivo y sistemático

de los resultados de exámenes y el archivo de lo que llamaríamos 'exámenes frontera' forman los cimientos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Muchos aspectos del sistema universitario español actúan en contra de los intereses tanto de profesores como de alumnos en los esfuerzos de ambos colectivos por aumentar los niveles alcanzados en la enseñanza y el aprendizaje.

En la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada somos afortunados si comparamos el número de alumnos por grupo en las clases prácticas de Traducción en la combinación lingüística Español-Inglés, pero aún así muchas veces llegamos a impartir clase a más de 60 alumnos por grupo. A pesar de que contamos con tres aulas equipados con ordenadores y adaptadas a la enseñanza, la masificación y el variable tecnológico a veces nos supone trabajar con cuatro alumnos en cada puesto. Todo ello significa que poco tiempo podemos dedicar a la corrección del trabajo individual de cada alumno, aunque sabemos que un acercamiento individualizado es la manera de conseguir mejoras importantes en su rendimiento. La única ventaja que nos supone trabajar con grupos tan grandes es el hecho de que nos aseguramos de recibir más de 30 muestras de cada trabajo, por lo cual la fiabilidad estadística de nuestros resultados es intachable (Rowntree 1981).

Una característica significativa de la situación es el derecho del alumnado a matricularse de nuevo en las asignaturas que hayan suspendido hasta poder presentarse a seis convocatorias de exámenes. Esto significa que hay alumnos que pasan años intentando aprobar algunas asignaturas, y también produce cierta desmotivación entre el alumnado. Muchos estudiantes informan de que se presentan a exámenes sin la preparación adecuada 'por si acaso', ya que no tienen ninguna preocupación por el suspenso. También crea un desequilibrio social porque es evidente que el alumnado que proviene de una situación económica más humilde tiene mayor necesidad de aprobar y siente mayores presiones que sus compañeros más acomodados.

En nuestro estudio aplicamos un baremo de descriptores (Apéndice A) para corregir los exámenes. Este baremo evalúa cuatro criterios – Codificación: contenido; Descodificación: Registro, vocabulario, términos; Discurso del texto con respecto a los parámetros del TT; Gramática, ortografía; ortografía técnica – y produce una equivalencia entre las descripciones que figuran bajo cada criterio y notas numéricas. Éstas suman un máximo de cinco, para cada criterio, y un total de 20 para la traducción.

2. Método

Este estudio se centra en el análisis de las calificaciones obtenidas por alumnos que se presentan a dos exámenes parciales que en su conjunto evalúan la mitad de la asignatura Traducción especializada de 3^{er} curso. En el plan de estudios que acaba de extinguirse, esta asignatura constaba de cuatro bloques: la traducción de textos científicos, técnicos, económicos y jurídicos. Aquí nos centramos en la evaluación de los dos primeros.

Realizamos un estudio retrospectivo de cohorte para comparar las calificaciones obtenidas en exámenes ya que nuestro objetivo principal es comprobar la validez de nuestro sistema de evaluación, para poder introducir las modificaciones pertinentes en el caso de encontrar incongruencias.

La población que hemos estudiado es una que, desafortunadamente, ha dejado de existir. Los alumnos que siguieron el primer plan de estudios de la licenciatura cursaron 10 créditos de la asignatura de Traducción especializada A-B en su Lengua B, en nuestro caso inglés. En el nuevo plan la asignatura se ha dividido en dos en coherencia con las líneas esenciales de los bloques: Traducción 5 (científico-técnica) y Traducción 7 (económico-jurídica). Ambas tienen una carga lectiva de 6 créditos, que supone una ampliación con respecto al plan anterior.

Las cuatro cohortes cuyos datos entran en nuestro estudio cursaron la asignatura entre 1997-8 y 2000-1, y la diferencia más significativa que pudiera influir en los resultados obtenidos es el hecho de que los bloques se impartían en distintos cuatrimestres, según el curso, tal y como se indica en la tabla abajo. Esto significa que dos de las cuatro cohortes podría tener un nivel «mayor» que las otras dos, al haber recibido un cuatrimestre de formación en el bloque Económico-jurídica antes de asistir a clases de este bloque. El número de alumnos que incluimos en cada cohorte también aparece en la Tabla 1.

Tabla 1 Datos descriptivos de los 4 cohortes

<i>Curso</i>	<i>Cohorte</i>	<i>Número de sujetos por componente y global</i>			<i>Cuatrimestre en el que se impartió la asignatura</i>
		<i>Técnica</i>	<i>Científica</i>	<i>Global</i>	
1997-98	A	122	123	112	2°
1998-99	B	72	71	113	1er
1999-2000	C	74	128	74	2°
2000-01	D	72	68	72	1er

Las diferencias entre las cifras que aparecen en las distintas columnas se debe a variaciones en el número de alumnos por motivos como intercambios y cambios de grupo.

Los datos que recogemos en este estudio provienen del mismo proceso de evaluación en cada caso, salvo en un detalle que comentaremos más detenidamente más adelante.

Especificación del examen. El formato básico de los exámenes es el que describe el programa marco de la asignatura, y por lo tanto es idéntico al que se emplea en las asignaturas paralelas de francés y alemán.

Al final del curso el/la estudiante ha de ser capaz de traducir de su lengua A a su lengua B un texto especializado de unas 250 a 300 palabras (según la lengua B) en aproximadamente 2 horas de tiempo. (Departamento de Traducción e Interpretación 2000:35)

Con arreglo a la práctica normal del Departamento, los descriptores del texto del examen se publicaron con 10 días de antelación, junto con el título del texto meta, y los requisitos mínimos del glosario que tenían que preparar y entregar en el día del examen.

Los exámenes se realizaron en aulas más o menos amplias, con el alumnado sentado de manera espaciada para evitar la posibilidad de que copiasen.

La corrección de los exámenes se realizó con arreglo al mismo baremo de descriptores en todos los casos y éste refleja los criterios marco:

La calidad exigida vendrá determinada por los siguientes parámetros: comprensión de los niveles conceptuales y formales del texto en la LO, precisión en el manejo de las lenguas de especialidad de la LT, aplicación de las técnicas propias de la traducción especializada. (Departamento de Traducción e Interpretación 2000:35)

El baremo en cuestión (Apéndice A) era el mismo que se había utilizado a lo largo del cuatrimestre para la corrección de los trabajos realizados en grupo, y por lo tanto los alumnos habían tenido la oportunidad de familiarizarse con ello anteriormente.

El mismo profesor corrigió todos los exámenes de las cuatro cohortes. En cada momento era consciente del peligro de errar y de variar los criterios de corrección entre unos exámenes y otros. Con esto en mente, intentó corregir un número relativamente reducido de exámenes en cada sesión, tomaba apuntes copiosas mientras corregía con el fin de recordar los criterios específicos que aplicaba, y hacía uso de los glosarios entregados por los alumnos en la tarea de corrección a la hora de juzgar el uso de términos específicos – uno de los criterios del baremo.

En el último de los casos, el profesor acudía a los exámenes guardados de sesiones anteriores para aclarar sus propias dudas acerca de los criterios y la aplicación de los mismos.

Los datos que analizamos en este estudio son las notas y las calificaciones obtenidas por los alumnos. Manejamos estos datos de distintas maneras.

Las notas numéricas que sumamos después de aplicar los descriptores suman un máximo de 20. Esta cifra está compuesta de las notas de los cuatro criterios, de los que cada uno se evalúa con el mismo peso, o sea 5+5+5+5.

El listado de notas de la totalidad de los alumnos en cada cohorte nos sirve para dibujar un gráfico en el que vemos la distribución de frecuencias de las mismas.

El análisis estadístico nos da una serie de medidas estadísticas que pueden ayudarnos a interpretar el comportamiento del conjunto de los alumnos en el exa-

men. Por un lado, las medidas de «centricidad» – la media, la mediana, y el modo – nos indican el grado de homogeneidad del grupo (A.L.T.E. 1998). La desviación típica (SD) también ofrece un indicio de la diferencia entre el alumno medio y el conjunto de alumnos. Éste sirve para empezar a situar las fronteras entre las calificaciones. En muchos casos, se fija el aprobado en la media más 2SD (Rowntree 1991).

El último indicador de interés especial es la asimetría que indica el grado de facilidad/dificultad del examen para el conjunto de alumnos que lo han realizado. La distribución de frecuencias se dibuja en forma de curva, como podemos apreciar en los gráficos que aparecen en el Apéndice B. Cuando existe asimetría negativa (Cohorte A Bloque científica) el examen ha resultado relativamente fácil ya que hay un número reducido de alumnos que sacan notas bajas; cuando existe asimetría positiva (Cohorte C Bloque técnica) el examen ha resultado más difícil y hay un número reducido de alumnos que sacan notas altas. El hecho de que un examen haya resultado más fácil o más difícil, no quiere decir que obligatoriamente las calificaciones finales deben ser muy distintas. El alumnado puede perfectamente haber aprovechado la enseñanza impartida y el hecho de que hayan sacado «malas» notas puede ser el resultado de que el profesor haya elegido un texto demasiado difícil, o que haya variado en sus criterios de corrección.

Las calificaciones que otorgamos a los alumnos no tienen por qué tener una relación fija con una nota numérica, si fuera así parecería como si todos los variables que intervienen en un examen no cambiaran nunca. Por lo tanto, el proceso de fijar las fronteras entre el Suspenso y el Aprobado, el Aprobado y el Notable, o el Notable y el Sobresaliente, debe hasta cierto punto, reflejar las características de cada grupo de alumnos y el proceso de aprendizaje que han seguido. En el gráfico de la distribución de frecuencia se puede plantear que la frontera entre el Suspenso y el Aprobado se fije en la media menos 1SD, o sea entre el 11 sobre 20 y el 12 sobre 20. A continuación, se examinan varios exámenes con esta puntuación para confirmar, o no, la hipótesis de que 11 sobre 20 vale un Suspenso, y 12 sobre 20 vale un Aprobado. Este proceso es reiterativo: se plantea una frontera hipotética; se examinan exámenes representativos de esta frontera; y finalmente se confirma o se rechaza la frontera.

En nuestro estudio, para validar el proceso inicialmente, corregimos los exámenes de la cohorte A sin escribir en el texto en sí, de manera que pudimos mantener los exámenes «en estado puro». Una vez que habíamos terminado el proceso de evaluación citamos una compañera, de hecho la profesora que impartía los bloques de Traducción económico-jurídica a los mismo alumnos, para que ella validara, o no, nuestras decisiones. Le dimos los exámenes que pensamos representativos de los requisitos mínimos para cada calificación (Aprobado, Notable, y Sobresaliente) y otros que estaban por debajo de éstos niveles mínimos. Su tarea era la de ordenar los exámenes de mejor a peor, y de adjudicarles calificaciones. Una vez terminadas sus deliberaciones discutimos el orden final. Salvo algunas diferencias en cuanto a la

frontera más «aguda», la que existe entre el Suspenso y el Aprobado, estábamos de acuerdo en casi todos los casos. Con un debate relativamente breve, pudimos llegar a un acuerdo sobre las fronteras que, a continuación, se vio reflejado en las calificaciones de la Cohorte A.

Los exámenes que demuestran ser los más típicos del nivel mínimo aceptable para cada calificación fueron archivados para que sirviesen de referencia en los años siguientes. Éstos iban a resultar imprescindibles a la hora de comprobar, año tras año, que objetivamente se mantenían los mismos criterios y las mismas exigencias a la hora de calificar los exámenes.

3. Análisis de datos

En este trabajo realizamos dos análisis de los datos: uno cuantitativo – el análisis estadístico al que referimos antes – y el otro cualitativo – la toma de decisiones en función de nuestra interpretación de los datos empíricos, y a la vez, basada en nuestra experiencia, conocimientos, y política educativa.

Los procedimientos estadísticos se realizaron con distintas versiones del paquete informático Corel Quattro Pro, siendo la 8 (Academic) la más reciente (Corel Corporation 1997). Las estadísticas descriptivas y la distribución de frecuencia son funciones de menú dentro de las Herramientas del programa, por lo cual son fáciles de utilizar. La preparación de los gráficos requiere un procedimiento más largo, pero no complejo ya que el mismo programa tiene un procedimiento para la preparación de gráficos que lo facilita.

La parte cualitativa es la menos segura, pero evidentemente la experiencia del profesorado implicado – el autor y una compañera del Departamento con quien comparte la asignatura – es el ingrediente fundamental.

4. Resultados

Los datos proporcionados por la estadística descriptiva indican las similitudes y diferencias entre las cohortes con la simple comparación de las medidas más importantes: media, mediana y moda, Desviación típica (SD) y nivel de confianza. La asimetría, y la comparación del grado de asimetría en cada uno de los gráficos es importante a la hora de predecir las calificaciones que deberían de resultar.

El proceso longitudinal de generación de datos nos lleva al gráfico en el que comparamos las notas globales de los bloques de Traducción científico técnica (Figura 1). Si lo estudiamos detenidamente vemos que existe un contraste significativo entre las dos cohortes más recientes y las dos anteriores; un contraste de tal tamaño que no puede ser casual. Como el proceso de preparación de los datos que entran en esta comparación ha sido la misma a lo largo de los cuatro años, y la verificación de

los datos se ha podido realizar mediante muestras físicas – los exámenes frontera – debemos investigar con más detalle las circunstancias en torno a las cuatro cohortes para descubrir en qué se diferenciaron.

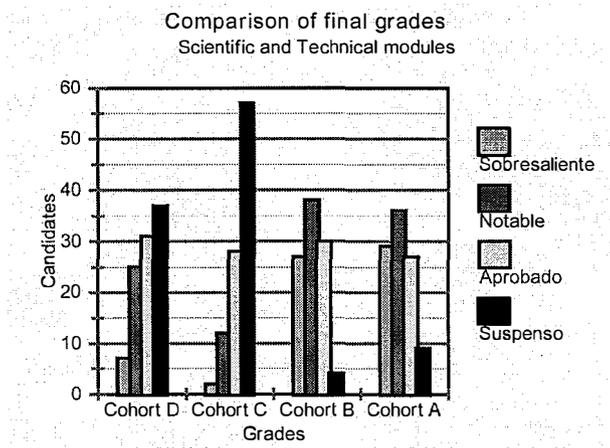


Figure 1

Una posibilidad sería la alternancia en la docencia entre primer y segundo cuatrimestre, pero como indica la Tabla 1 no es ésta la causa del cambio de rendimiento. Podría ser, también, el hecho de que el nivel del alumnado haya bajado considerablemente entre la promoción a la que pertenece la cohorte B y la de la cohorte C, pero los resultados de otros indicadores nos hace pensar que tampoco es eso: la nota media del examen de acceso a la Universidad, la Selectividad, por ejemplo, ha ido subiendo a lo largo de los cuatro cursos. Entonces, ¿cuál es la diferencia?

Nos ha costado mucho llegar a la respuesta, pero en cuanto lo encontramos resultó evidente. Antes, hemos comentado el hecho de que el alumno universitario español tiene el derecho a presentarse seis veces a la misma asignatura. Nosotros encontramos que este derecho producía una actitud de dejadez entre el alumnado y durante los dos primeros cursos de nuestro estudio aplicamos a rajatabla una ‘norma’ discutible: A cualquier alumno que se presentara en segunda o sucesivas convocatorias de la asignatura jamás le concedimos una calificación mayor que el ‘aprobado’ sea cual fuere la nota numérica de sacase. Esta ‘norma’ nuestra la presentamos al alumnado en el programa específico de la asignatura y le mantuvimos durante los dos cursos en cuestión: los dos cursos representados por las cohortes A y B que sacaron mejores calificaciones. Deducimos, pues, que al ofrecerles a estos alumnos la zana-horia de la calificación y amenazarles con el palo del ‘apto’, se prepararon mejor, se presentaron al examen más motivados, y rindieron mejor.

5. Conclusión

Pensamos que este estudio nos ha permitido demostrar tres conceptos a tener en cuenta en la evaluación de los alumnos de Traducción mediante exámenes:

- 1) Que la objetividad de la evaluación sí aumenta considerablemente cuando se realizan estudios estadísticos de los resultados obtenidos
- 2) Que el hecho de archivar los llamados 'exámenes frontera' es una práctica sencilla pero imprescindible para asegurarnos de que en la evaluación cualitativa de los exámenes usamos los mismos criterios en la medida de lo posible de un año a otro
- 3) Que la práctica de ofrecer zanahorias, mientras guardamos el palo a la vista de todos tiene un efecto motivador que no podemos ignorar en nuestra lucha continua para mejorar la calidad de la docencia universitaria.

Bibliografía

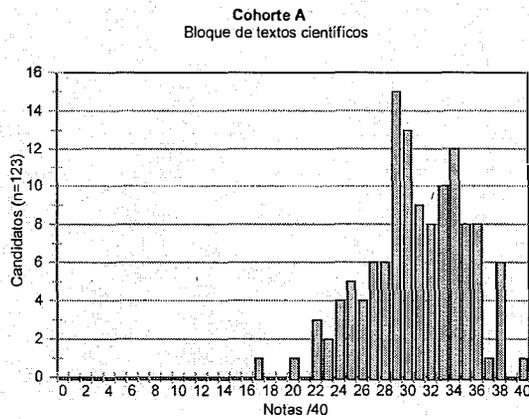
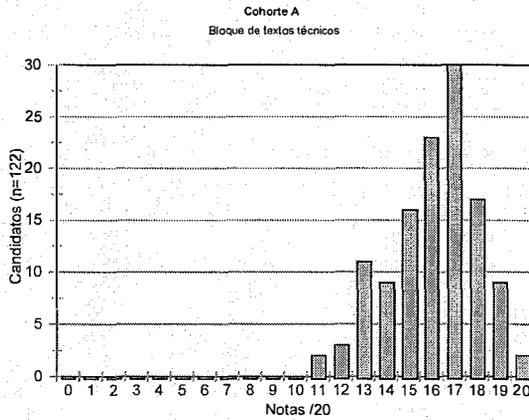
- ALTE Members (1998). *Multilingual glossary of language testing terms*. Studies in Language Testing, Ed. Michael Milanovich, 6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corel Quattro Pro Ver. 8. Corel Corporation.
- Departamento de Traducción e Interpretación (2000). *Boletín Informativo Curso 2000-2001*. Granada: Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada.
- Robinson, Bryan J. (1996). La evaluación de la traducción. *Actas de las I Jornadas Nacionales sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete*. Eds. Wenceslao-Carlos Lozano, y José Luis Vázquez Marruecos. Granada: Universidad de Granada.
- (1998). Traducción transparente: métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación de la traducción. *Revista De Enseñanza Universitaria*, no. Número extraordinario: 577-89.
- Rowntree, Derek (1981). *Statistics Without Tears*. London: Penguin Books.

Apéndice A

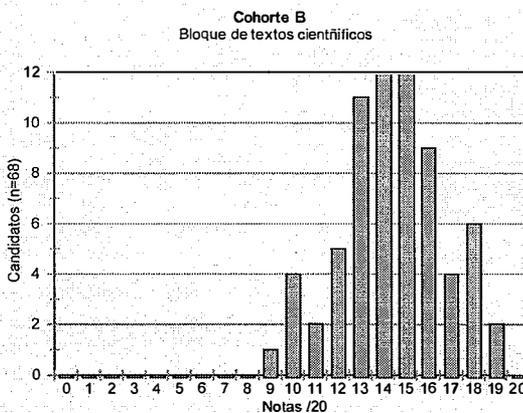
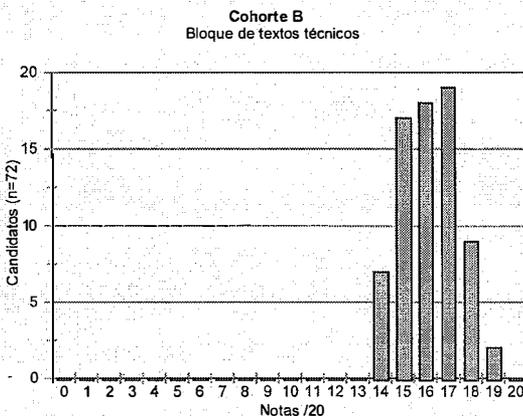
DESCODIFICACION		CODIFICACION		
	Contenido	Registro, Vocabulario, Terminología.	Discurso del texto con respecto a los parámetros del TT.	Gramática, Ortografía, Ortografía Técnica.
5	Dominio completo del TO. La transferencia del contenido del texto se ha realizado con una precisión absoluta.	Registro, léxico y terminología efectivo y apropiado.	Organización del discurso a nivel de texto, párrafo, e oración completamente apropiada.	Uso variado y correcto de estructuras gramaticales. Ortografía y ortografía técnica correcta.
4	Buen dominio global del TO. En unas pocas ocasiones se encuentran excesos o faltas de contenido y/o de claridad en la expresión.	Registro, léxico y terminología apropiado, aunque en algún que otra ocasión se podría haber realizado una mejor elección.	Buena organización del discurso a nivel global, aunque aparece algún que otra estructura poco natural.	Uso correcto de estructuras gramaticales complejas aunque aparece algún que otro y/o desliz. Ortografía y ortografía técnica correcta.
3	Comprensión aceptable del TO. No comunica ningún dato erróneo. Aparece algún que otro error u omisión de menor importancia.	Registro, léxico y terminología aceptable. Aparecen elementos inapropiados que no impiden la lectura fluida del TT.	Organización del discurso adecuada; a nivel de oración aparecen estructuras forzadas y poco naturales.	Correcto en todos los aspectos gramaticales aunque aparecen errores en el uso de estructuras complejas. Ortografía y ortografía técnica correcta.
2	Comprensión inadecuada del TO. Aparecen errores de mayor y de menor importancia y la omisión de elementos de contenido importantes.	Registro, léxico y terminología inapropiado y/o inconsistente hasta impedir la comunicación a veces.	Organización del discurso inadecuada; aparecen estructuras claramente calculadas del TO.	Errores gramaticales aparecen en el uso de estructuras complejas. También hay algún que otro error de ortografía y/o ortografía técnica.
1	Comprensión incompleta del TO. Comunica datos erróneos mayor y de menor importancia. Se omite una cantidad importante del contenido.	Apenas se aprecian elementos de registro. Léxico y terminología generalmente limitados e incorrectos.	Discurso poco coherente; gran parte del texto es una traducción formal llena de estructuras calculadas del TO.	Errores gramaticales en el uso de estructuras básicas. Gran número de errores de ortografía y/o ortografía técnica.
0	Incomprensión del TO.	No se aprecian elementos de registro. Léxico y terminología incorrectos.	Discurso incoherente.	Graves errores de gramática básicas, de ortografía, y de ortografía técnica.

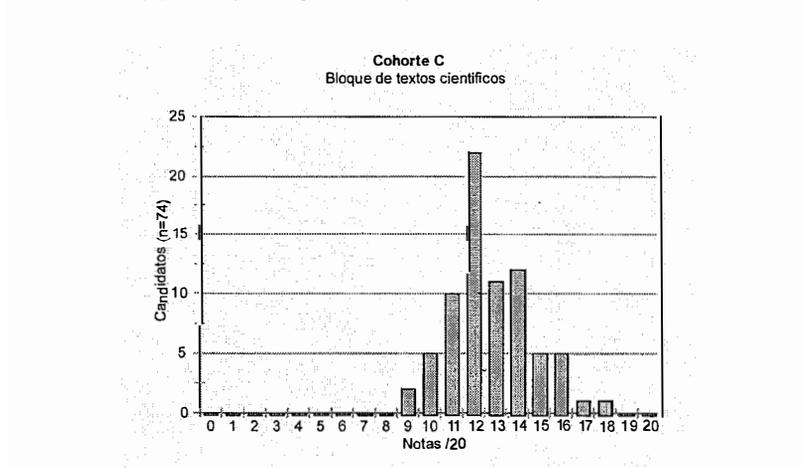
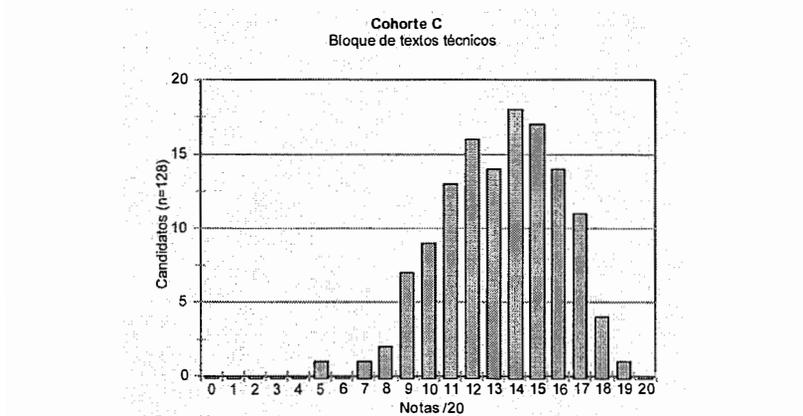
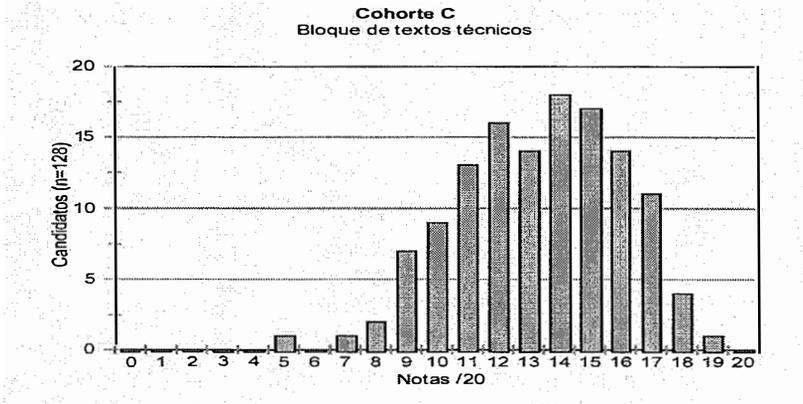
Apéndice B

<i>Cohorte A Bloque de textos técnicos</i>		<i>Cohorte A Bloque de textos científicos</i>	
Media	16.1	Media	30.7
Error estándar	0.2	Error estándar	0.4
Mediana	16.0	Mediana	31.0
Modo	17.0	Modo	29.0
Desviación estándar	1.9	Desviación estándar	4.3
Varianza	3.8	Varianza	18.6
Kurtosis	-0.2	Kurtosis	0.1
Tergiversado	-0.5	Tergiversado	-0.4
Rango	9.0	Rango	23.0
Mínimo	11.0	Mínimo	17.0
Máximo	20.0	Máximo	40.0
Suma	1,962.0	Suma	3,775.0
Cuenta	122.0	Cuenta	123.0
Nivel de confianza(0.950000)	0.3	Nivel de confianza(0.950000)	0.8



<i>Cohorte B Bloque de textos técnicos</i>		<i>Cohorte B Bloque de textos científicos</i>	
Media	16.2	Media	13.8
Error estándar	0.2	Error estándar	0.4
Mediana	16.0	Mediana	14.0
Modo	17.0	Modo	14.0
Desviación estándar	1.3	Desviación estándar	3.7
Varianza	1.6	Varianza	13.6
Kurtosis	-0.7	Kurtosis	6.5
Tergiversado	0.1	Tergiversado	-2.1
Rango	5.0	Rango	19.0
Mínimo	14.0	Mínimo	9.0
Máximo	19.0	Máximo	19.0
Suma	1,164.0	Suma	980.0
Cuenta	72.0	Cuenta	71.0
Nivel de confianza(0.950000)	0.3	Nivel de confianza(0.950000)	0.9





<i>Cohorte D Bloque de textos técnicos</i>		<i>Cohorte D Bloque de textos científicos</i>	
Media	14.5	Media	13.3
Error estándar	0.2	Error estándar	0.3
Mediana	15.0	Mediana	13.0
Modo	16.0	Modo	15.0
Desviación estándar	2.0	Desviación estándar	2.3
Varianza	4.1	Varianza	5.3
Kurtosis	1.6	Kurtosis	-0.2
Tergiversado	-1.1	Tergiversado	-0.1
Rango	10.0	Rango	10.0
Mínimo	7.0	Mínimo	8.0
Máximo	17.0	Máximo	18.0
Suma	1,045.0	Suma	904.0
Cuenta	72.0	Cuenta	68.0
Nivel de confianza(0.950000)	0.5	Nivel de confianza(0.950000)	0.5

