
Sobre la uniformidad en los criterios de evaluación en el área de la gramática inglesa: algunos casos que ilustran la problemática de la interfaz léxico-sintaxis

Fabián Negrelli • Universidad Nacional de Córdoba, Argentina • fabiannegrelli09@gmail.com
Martín S. Capell • Universidad Nacional de Córdoba, Argentina • mscapell@gmail.com

Resumen

Numerosos estudios de investigación han argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la probada influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman, 1990; Bachman, 2002; Bachman y Cohen, 1998; Bachman y Palmer, 1996; Bachman y Palmer, 2010; Bordón, 2006; Brown, 2004; Fulcher y Davidson, 2007; Gass, 1994; Gwet, 2014; Hughes, 2003; Johnson, Penny y Gordon, 2009; Purpura, 2004; entre otros). En este sentido, creemos que los criterios de evaluación constituyen el referente fundamental para determinar el grado de consecución de los objetivos generales de la asignatura que hayan alcanzado los alumnos. Dichos criterios deben ser considerados, entonces, como puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar; en otras palabras, deben ser referentes de valor argumentados que nos ayuden a conocer en qué medida un sujeto alcanza el dominio de cada área. Así, esta presentación se enmarca dentro un Proyecto de Investigación que estamos llevando a cabo en la Facultad de Lenguas de la UNC y que se encamina a elaborar criterios uniformados de evaluación que aseguren la fiabilidad de las calificaciones de las pruebas escritas en diversas cátedras, entre las cuales se encuentran Práctica Gramatical del Inglés y Gramática Inglesa I. En esta oportunidad, analizaremos la problemática de la falta de criterios de evaluación uniformados cuando se trata de juzgar “errores” directamente relacionados con la interfaz léxico-sintaxis. Más específicamente nos centraremos en la manera en que se articula esta relación entre el léxico y la sintaxis, y en qué sentido interactúan la información del léxico y la configuración sintáctica. Para ello, tendremos en cuenta tanto la orientación lexicista (Jackendoff, 1990; Levin y Rappaport-Hovav, 1995) como la orientación sintactista (Borer, 2003, 2005; Hale y Keyser, 1993).

Palabras clave

Criterios de evaluación • fiabilidad • calificadores • interfaz léxico-sintaxis

1 Introducción

Numerosos estudios de investigación han argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la probada influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman, 1990; Bachman, 2002; Bachman y Cohen, 1998; Bachman y Palmer, 1996; Bachman y Palmer, 2010; Bordón, 2006; Brown, 2004; Fulcher y Davidson, 2007; Gass, 1994; Gwet, 2014; Hughes, 2003; Johnson, Penny y Gordon, 2009; Purpura, 2004; entre otros); es por ello, que más allá de las discusiones acerca de las concepciones y de las formas que puedan considerarse más pertinentes o apropiadas para llevar a cabo la acción de evaluar por parte del docente, esa acción tiene una importancia fundamental, ya que en ella se produce el encuentro entre los criterios sostenidos por la institución educativa y por el que “enseña” por un lado, y lo que le es posible mostrar al alumno como adquisición durante un periodo preestablecido, por el otro.

No podemos ignorar el hecho de que es, precisamente, como resultado del proceso de evaluación, que el alumno es promovido a un nivel siguiente en la sucesión en que han sido ordenadas esas adquisiciones, o bien sufre el impedimento para continuar y, en consecuencia, debe volver sobre la etapa anterior para revisar, corregir, practicar aquellas competencias y/o conocimientos que aún no han sido adquiridos para superar la presente etapa y ser promovidos a la siguiente. Es relativamente simple concluir que, al menos parcialmente, el hecho de permanecer, detenerse, avanzar en la carrera al ritmo previsto o a un ritmo menor depende del juicio que el profesor elabore, de acuerdo con determinados criterios, sobre lo que demuestra el alumno en la situación diseñada a los efectos de la evaluación.

En este contexto, evaluar un aprendizaje es, pues, una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento, capacidades o actitudes de los estudiantes. Cuando se aplica la evaluación a la enseñanza universitaria se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación. Así también se habla de. (a) *medir*, como la asignación de un número a un objeto, según una regla aceptable, o (b) de *codificar*, como la atribución de un valor a una actuación en una prueba. La medición en la enseñanza es la comparación de una tarea de aprendizaje (tipos de percepciones, comprensiones, conocimientos declarativos y procedimentales, o capacidades de respuesta que un estudiante debe poseer para tener éxito en un aprendizaje) con su respectiva unidad (tal como las puntuaciones de una prueba educativa), con el fin de averiguar cuántas veces la segunda (unidad) está contenida en la primera (experiencia).

Así, el concepto *medición* se refiere a un amplio rango de tareas de aprendizaje (destrezas y competencias específicas) que tienen distintas valoraciones para los profesores, incluso de una misma asignatura o cátedra. En consecuencia, la medición requiere un análisis sistemático y una reflexión crítica acerca del rasgo, habilidad o tarea que está midiendo el ítem de una prueba.

El concepto de fiabilidad es aplicable a cualquier instrumento y, por lo tanto, es también aplicable al instrumento que emplea el docente para evaluar. De

este modo, la fiabilidad es una cualidad esencial que debe estar presente en todos los exámenes de carácter académico-científico, y que deciden, como en el caso que nos convoca, la promoción al curso siguiente. Por definición, podemos decir que una prueba es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. Una prueba alcanza un elevado coeficiente de fiabilidad si los errores de medida quedan reducidos al mínimo (Gwet, 2014; Hayes y Hatch, 1999; Johnson, Penny y Gordon, 2009; Stemler, 2004; Uebersax, 1988; entre otros).

Las pruebas se consideran fiables cuando, midan lo que midan, proporcionan puntuaciones comparables cuando se repite su aplicación, o se compara con otra equivalente. La fiabilidad debe entenderse como el término que describe la consistencia que existe entre las medidas, la ausencia de error. Así, se dice que un *test* o *prueba* es fiable cuando mide con la misma precisión, da los mismos resultados, independientemente del sujeto calificador. Podemos decir que a más fiabilidad, más estables y consistentes son los resultados de las pruebas entre una aplicación y otra.

En este sentido, fiabilidad, confiabilidad o precisión denotan la cualidad de un instrumento que permite que cualquier docente-calificador asigne la misma puntuación bajo las mismas condiciones. Por lo expuesto, es indispensable trabajar en pos de unificar u homogeneizar criterios para calificar a los alumnos, ya que una calificación sólo es fiable si se asienta sobre un constructo informado de validación (Bordón, 2006; Celce-Murcia, 2001; McNamara, 2000; Purpura, 2004; entre otros). Este lugar central que ocupan los momentos de evaluación en relación con la carrera académica de los alumnos justifica un análisis profundo de la situación y un estudio descriptivo que permita garantizar objetividad y consistencia por parte de los evaluadores a la hora de calificar lo que denominamos genéricamente la “prueba” (remitiéndonos más a una categoría descriptiva de uso común en contextos educativos que a algo conceptualmente definido), y que, al mismo tiempo, garantice imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos.

Esta presentación se enmarca dentro de un proyecto de investigación que estamos llevando a cabo en la Facultad de Lenguas de la UNC y que se encamina a elaborar criterios uniformados de evaluación que aseguren la fiabilidad de las calificaciones de las pruebas escritas en diversas cátedras, entre las cuales se encuentran *Práctica Gramatical del Inglés* y *Gramática Inglesa I*. En esta oportunidad, analizaremos la problemática de la falta de criterios de evaluación uniformados cuando se trata de juzgar “errores” directamente relacionados con la interfaz léxico-sintaxis. Más específicamente nos centraremos en la manera en que se articula esta relación entre el léxico y la sintaxis, y en qué sentido interactúan la información del léxico y la configuración sintáctica. Para ello, tendremos en cuenta tanto la orientación lexicista (Jackendoff, 1990; Levin y Rappaport-Hovav, 1995) como la orientación sintactista (Borer, 2003, 2005; Hale y Keyser, 1993).

2. Acerca de la interfaz léxico-sintaxis

En el final de su emblemático *Syntactic Structures*, Chomsky (1957) declara que las “correlaciones [entre estructura sintáctica y significado] podrían

formar parte del contenido de una teoría lingüística cuyo objeto de estudio sea la sintaxis, la semántica y sus puntos de conexión” (108, nuestra traducción). Esto implica que, aunque aceptara las conexiones entre ambos planos, las describía como “imperfectas, puesto que, igual que consideraba improbable el uso de absolutos semánticos para determinar los objetos de la sintaxis, también reconocía las limitaciones de la sintaxis a la hora de dar cuenta de fenómenos semánticos, como la referencia y el significado” (Batiukova, 2006: 9). Por ello, aunque Chomsky no desecha la importancia de la semántica desde el punto de vista interpretativo (por ejemplo en casos de frases con estructura diversa pero con significados parecidos), sí sostiene que el criterio de gramaticalidad no debe estar asociado a lo “significativo’ en términos semánticos” (15). Esta posición es ilustrada con la célebre oración *Colorless green ideas sleep furiously* (= *Ideas verdes incoloras duermen furiosamente*), la cual carece de significado pero está construida con criterio gramatical.

A partir de la década de 1960 (ej. Chomsky, 1972; Katz y Fodor, 1963; entre otros), se comienzan a establecer puntos de contacto entre el léxico y la sintaxis, esto es, la información que aporta el léxico comienza a utilizarse en las elaboraciones teóricas sobre la sintaxis. Al integrar el léxico a estas formulaciones, ciertos teóricos se embarcaron en la tarea de explicar cómo se integran el léxico y la sintaxis y en qué medida y de qué manera se integra la información aportada por un plano y por el otro, en otras palabras, cómo funciona la interfaz léxico-sintaxis. Las respuestas a esta problemática se han abordado desde al menos dos enfoques: el lexicista (Jackendoff, 1990, 2002; Levin y Rappaport-Hovav, 1995; Pustejovsky, 1996) y el sintactista (Borer, 2003, 2005; Hale y Keyser, 1993).

Desde la primera perspectiva, también denominada *proyeccionista*, se considera que “el léxico tiene un componente propio y unos primitivos específicos que determinan mediante la proyección de sus propiedades el curso de la derivación sintáctica” (Cano Cambroner, 2010: 2). Esto implica que diversas construcciones sintácticas derivan de diversas estructuras léxicas. Al respecto, van Hout, Hulk y Kuiken (2003) condensan muy bien esta perspectiva con la siguiente metáfora “el léxico contiene el combustible que pone a la lengua en funcionamiento” (221, nuestra traducción). Sin embargo, según aclara Cano Cambroner (2010), “quedan pendientes cuestiones centrales como cuáles son los factores semánticos relevantes para la sintaxis de los verbos o hasta qué punto es posible predecir la gramática de estos verbos a partir de sus significados” (2).

Por otra parte, los enfoques sintactistas o construccinistas nos ofrecen otra perspectiva para analizar las relaciones entre el léxico y la sintaxis. Dichos enfoques sostienen que la sintaxis juega un papel fundamental para poder representar los aspectos del significado que influyen en la forma de las oraciones. Así, estas teorías sostienen que es la estructura sintáctica de una oración la que puede determinar su interpretación y los elementos léxicos solo actúan como modificadores de dicha estructura. De este modo, en los años setenta, el objetivo de Noam Chomsky fue establecer la diferencia entre agramaticalidad y anomalía semántica y pragmática. A través de la oración *Ideas verdes incoloras duermen furiosamente*, Chomsky intentó demostrar que lo que permitía discriminar qué rasgos semánticos de unas unidades léxicas hacían que fuesen compatibles o no

con otras era el conocimiento de mundo. Chomsky, a través de este ejemplo, quería demostrar que la oración era sintácticamente correcta aún cuando semánticamente una entidad abstracta como *idea* no es susceptible de tener color, pero, a su vez, era *de color verde*, o que dicha entidad estuviese acompañada de un verbo – *dormir* – que implicara claramente una acción y que dicha acción se opusiera semánticamente al adverbio de modo *furiosamente*, el cual se contrapone con la propia naturaleza de esta acción.

Es este uno de los casos particulares que frecuentemente nos obliga a los docentes de las asignaturas objeto de nuestra investigación a plantearnos al momento de corregir las evaluaciones si oraciones como las que utilizó Chomsky deben ser consideradas correctas. Ejemplos como los que vamos a citar a continuación demuestran que si bien en muchos casos las oraciones que los alumnos proveen para ilustrar distintos conceptos teóricos o el patrón gramatical de una determinada palabra (verbo, adjetivo, sustantivo, entre otras) son sintácticamente correctas, desde el punto de vista semántico, se observa cierta “anomalía”, la cual puede estar vinculada tanto con los rasgos semánticos de la palabra en cuestión como con un supuesto vacío de sentido, que no es otra cosa que la imposibilidad de *designar*, en el sentido en que la frase no refiere a un estado de cosas extralingüístico (Coseriu, 1981).

La oración *People, who steal, are thieves* pretende ilustrar un caso de cláusula de subordinada adjetiva explicativa. Si bien la cláusula es gramaticalmente correcta, desde el punto de vista semántico existe una anomalía, ya que su contenido léxico no representa la realidad: no podemos aseverar que toda la gente es ladrona. Los siguientes ejemplos ilustran instancias en las que, si bien la forma plural del sustantivo es la correcta, la oración no posee sentido lógico o no hay relación entre el significado real de la palabra y el utilizado en la oración:

Susan generally wears cliffs. (Susana generalmente usa acantilados)

The alumni have passed the exam. (Los egresados han aprobado el examen)

Volviendo al ejemplo de Chomsky, algunos autores como Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) y Pinker (2007) sostienen que para determinar cuáles son los componentes imprescindibles para construir una oración gramatical utilizando un verbo específico, debemos tener en cuenta si dicho verbo es transitivo, intransitivo o copulativo. En este sentido, los alumnos que cursan la asignatura *Práctica Gramatical del Inglés*, deben realizar en el examen el siguiente ejercicio:

Escriba oraciones apropiadas, con sentido y gramaticalmente correctas usando el verbo “RUN” en tantos patrones básicos como sea posible.

En este caso, el significado del verbo va a variar debido al efecto de la combinación del verbo con diferentes complementos. En estas instancias, el verbo contiene información que no sólo organiza la frase, sino que también ayuda a determinar su significado, tal como ilustran los siguientes ejemplos:

The girl ran across the hall. (intransitive verb + obligatory adverb)

Sheila was running fast. (intransitive verb + optional adverb)

Senior politicians run presidential campaigns. (monotransitive verb + direct object)

The mother ran the little baby a bath. (ditransitive verb + indirect object + direct object)

Robert ran me to the office. (complex transitive verb + direct object + obligatory adverb)

----- (complex transitive verb + direct object + object complement)

Supplies of vaccines can run low this year. (linking verb + subject complement)

En el caso del verbo “drive”, algunas opciones en cuanto a los diferentes casos posibles varían en comparación con el verbo “run”:

She drove along here for several miles. (intransitive verb + obligatory adverb)

She can't drive today. (intransitive verb + optional adverb)

She drives a bus. (monotransitive verb + direct object)

----- (ditransitive verb + indirect object + direct object)

My father drove me to the airport. (complex transitive verb + direct object + obligatory adverb)

You're driving me mad. (complex transitive verb + direct object + object complement)

----- (linking verb + subject complement)

Si se tratara del verbo “write”, el número de patrones posibles sería menor en comparación con los dos verbos anteriores:

She always writes about his hometown. (intransitive verb + obligatory adverb)

She is writing now. (intransitive verb + optional adverb)

Today she has written several emails. (monotransitive verb + direct object)

I've written a letter to my best friend. (ditransitive verb + indirect object + direct object)

----- (complex transitive verb + direct object + obligatory adverb)

----- (complex transitive verb + direct object + object complement)

----- (linking verb + subject complement)

Los ejemplos anteriores demuestran que, generalmente no es sólo el verbo sino también las elecciones del léxico factibles de realizar los que contribuyen a determinar la categoría sintáctica de un determinado verbo, ya que el léxico impone restricciones semánticas en su combinatoria y, de ese modo, condiciona la posibilidad de obtener ciertas estructuras, como se puede observar en el caso de los tres verbos que acabamos de ilustrar.

Asimismo, podemos hacer referencia al caso de los ejercicios de transformación, ya que, si bien en líneas generales, en este tipo de actividad la interpretación semántica de la nueva oración se consigue a partir de la estructura subyacente, existen algunos casos problemáticos de transformaciones opcionales con repercusión semántica, tal el caso de pasiva con cuantificadores o verbos modales, o verbos transitivos que poseen más de un sentido posible, como los verbos “possess” y “hold”:

The jar holds water. (<i>holds</i> = contener)	The police contained the crowd. (<i>hold</i> = controlar)
*Water is held by the jar.	The crowd was contained by the police.
My father possesses a new car. (<i>possess</i> = poseer)	The enemy soon possessed the city. (<i>possess</i> = tomar)
*A new car is possessed by my father.	The city was soon possessed by the enemy.

La explicación que dieron Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1985, p. 162-166) a la diferencia de significado entre las parejas activa-pasiva del tipo *Everyone in the room knows two languages* (Todos los que están en la habitación conocen dos lenguas) vs. *Two languages are known by everyone in the room* (Dos lenguas son conocidas por todos los que están en la habitación) pretendía conciliar tanto las intuiciones de los que decían que ambas oraciones eran ambiguas (en este caso no había cambio efectivo de sentido), como las que indicaban que la primera era ambigua (se podía tratar de las mismas dos lenguas para todos o bien de dos lenguas diferentes para cada uno de los presentes). Para ilustrar la ambigüedad semántica que se produce al transformar una oración en voz activa en una oración en pasiva, los mismos autores citan el siguiente ejemplo:

She can't teach John. vs. *John can't be taught.*

En este caso, el uso del verbo modal en la voz activa implica “falta de habilidad para...”, mientras que la voz pasiva implica “imposibilidad para”.

3. A modo de conclusión

En este trabajo hemos discutido la relación entre la semántica y la sintaxis en cuanto al rol que juega el léxico en la selección que finalmente define una combinatoria sintagmática para ser juzgada como gramaticalmente correcta en nuestro contexto: las cátedras de *Práctica Gramatical del Inglés y Gramática Inglesa I*. Creemos definitivamente que una valoración confiable o precisa de la producción de los alumnos (en el caso de nuestras asignaturas, básicamente, la producción de oraciones) debe ser abordada atendiendo a las características sintácticas y léxicas que ellas ofrecen, además de las cuestiones pragmáticas o de uso en los casos en que corresponda (tal cual lo sugieren Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999). Este es el desafío que nos hemos propuesto alcanzar en el marco del proyecto de investigación del que formamos parte, cuyo fin último es elaborar criterios uniformados de evaluación que aseguren la fiabilidad de las calificaciones de las pruebas escritas. Esto no solo permitirá garantizar imparcialidad en la corrección, independientemente de quien la ejecute, sino que será de alguna manera una contribución hacia la mejora educativa en nuestro contexto de acción inmediato.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C., Clapham C., y Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2002). Alternative interpretations of alternative assessments: some validity issues in educational performance assessments. *Educational measurement: Issues and practice*, 21(3), 5-19.
- Bachman, L. F., y Cohen, A. D. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Batiukova, O. (2006). *Del léxico a la sintaxis: Aspecto y qualia en la gramática del ruso y del español* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/2535>.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de ELT: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco.
- Borer, H. (2003). Exo-skeletal vs. endo-skeletal explanations: Syntactic projections and the lexicon. En J. Moore y M. Polinsky (eds.), *The nature of explanation in linguistic theory* (pp. 31-67). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Borer, H. (2005). *Structuring sense: An exo-skeletal trilogy*. New York: Oxford University Press.
- Bosque, I., y Gutiérrez Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Cano Cambronero, M. A. (2010). La interfaz léxico-sintaxis: el caso de los verbos de movimiento en inglés y en español. *Interlingüística*, 20, 1-11. Recuperado de <https://studylib.es/doc/6423964/la-interfaz-l%C3%A9xico-sintaxis-el-caso-de-los-verbos-de>.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3^{era} ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M., y Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course* (2^{da} ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1972). *Studies on semantics in generative grammar*. La Haya: Mouton Publishers.
- Coseriu, E. (1981). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Fulcher, G., y Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Gass, S. (1994). The reliability of grammaticality judgements. En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen (eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition* (pp. 303-322). Hillsdale, N. J: Lawrence Earlbaum Associates.
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability* (3^{era} ed.). Gaithersburg: StatAxis Publishing.

- Hale, K., y Keyser, S. J. (1993). On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. En K. Hale y S. J. Keyser (eds.), *The view from building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger* (pp. 53-109). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hayes, J. R., y Hatch, J. A. (1999). Issues in measuring reliability correlation versus percentage of agreement. *Written Communication*, 16(3), 354–367.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language. Brain, meaning, grammar, evolution*. Nueva York: Oxford University Press.
- Johnson, R., Penny, J., y Gordon, B. (2009). *Assessing performance: developing scoring and validating performance tasks*. New York: Guilford Publications.
- Katz, J., y Fodor, J. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39, 170-210.
- Levin, B., y Rappaport-Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the lexical syntax-semantics interface*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pustejovsky, J. (1996). *The generative lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., y Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Londres: Longman.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9, 66–78.
- Uebersax, J. S. (1988). Validity inferences from interobserver agreement. *Psychological Bulletin*, 104, 405-416.
- van Hout, R., Hulk, A., y Kuiken, F. (2003). The interface: Concluding remarks. En R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken y R. Towell (eds.), *The lexicon-syntax interface in second language acquisition* (pp. 219-226). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.