

Competencias en lengua extranjera exigibles en la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales

Foreign Language Competences Required in the University Admission Examination: a Proposal for the Evaluation of Oral Aspects¹

M.^a Camino Bueno Alastuey

Universidad Pública de Navarra. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Pamplona, España.

Gloria Luque Agulló

Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades. Departamento de Filología Inglesa. Jaén, España.

Resumen

En este trabajo se pretende examinar la noción y el nivel de competencia lingüística en la primera lengua extranjera, establecidos por el Ministerio de Educación para Bachillerato, y su actual evaluación en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Además, se presenta una propuesta para la incorporación de la evaluación de la competencia oral a dicha prueba. Primero, se define lo que es competencia y se distingue esta noción de otras como habilidad, conocimiento, destreza u objetivos. Posteriormente, se consideran las competencias establecidas por el Ministerio de Educación y las diferentes comunidades autónomas para Bachillerato y, especialmente, el nivel de competencia lingüística de referencia en la primera lengua extranjera, comparándolo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y las competencias citadas

⁽¹⁾ Nuestro agradecimiento al Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIINN) por la financiación del proyecto de investigación (con cofinanciación FEDER) en el marco del Plan Nacional I+D+I «Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la Prueba de Acceso a la Universidad». Referencia FFI2011-22442.

en otros documentos. A continuación, se analizan las PAU de las diferentes comunidades y se pone en evidencia el desfase existente entre las competencias lingüísticas en la primera lengua extranjera exigidas al terminar Bachillerato y su evaluación en las PAU, por lo que se propone la incorporación a la prueba de una parte sobre competencia oral que complementaría la evaluación, solo escrita, que actualmente se realiza. Por último, se desarrolla el posible constructo y contenido de la prueba basado en los criterios de evaluación del Real Decreto y del MCER, las tareas y tipos de ejercicios que se deberían incluir, así como la forma de administrar la prueba y corregirla basándonos en el criterio de utilidad de Bachman y Palmer (1996) que incluye la validez, la fiabilidad, la interactividad, la autenticidad, el impacto y la practicidad. La inclusión de esta parte oral no solo reflejaría mejor la noción de competencia promulgada en los diferentes documentos oficiales, sino que también tendría un impacto positivo en la enseñanza.

Palabras clave: competencia lingüística, competencia comunicativa oral, Prueba de Acceso a la Universidad, Bachillerato, Selectividad, exámenes de alto impacto.

Abstract

This paper aims at reviewing the notion of linguistic competence, the foreign language proficiency level the Spanish Ministry of Education has established for the *Bachillerato* level and the current method of evaluating linguistic competence in the Spanish University Admission Exam. A proposal is presented calling for the evaluation of oral competence to be incorporated in the test. First, competence is defined and distinguished from related terms such as ability, knowledge, skill and objectives. Then the competences established by the Ministry of Education and the different Spanish autonomous communities for *Bachillerato* (sixth form/grade 12) are examined, especially the benchmark level of linguistic competence in the primary foreign language, which is compared with the Common European Framework for Languages (CEFR) and the competences mentioned in other official documents. Next, the Spanish University Admission Examinations set by the different autonomous communities are analyzed. A sharp discrepancy is found between the linguistic competences expected from *Bachillerato* graduates and the competence evaluated in the examination. Accordingly, the incorporation of an oral competence test is suggested to supplement the 100% written evaluation that is the current norm. Last of all, there is some discussion of the possible construct and content of the oral part of the examination (based on the grading criteria in the Royal Decree and the CEFR), the tasks and types of exercises to be included and the method for administering and correcting the test, considering the usefulness framework of Bachman and Palmer (1996), which includes validity, reliability, interactivity, authenticity, impact and practicality. The inclusion of an oral part in the examination will both better reflect the notion of competence expressed in the different official documents and show a positive washback effect.

Key words: linguistic competence, oral communicative competence, Spanish University Admission Exam, grade 12/sixth form, *Selectividad*, high-stakes tests.

Introducción

El campo de la evaluación de lenguas en España está escasamente estudiado y, sin duda, uno de los mejores ejemplos de su limitado desarrollo se muestra en el examen de acceso a la universidad. Dicha prueba, además de haber permanecido casi sin cambios durante 25 años, ha generado una «cantidad de bibliografía investigadora [que] parece escasa para el gran impacto a nivel personal e institucional que tiene este examen» (García Laborda, 2005, p. 29), y que contrasta con la importancia que los sucesivos gobiernos han dado al aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque varios autores han cuestionado el constructo, la validez y la fiabilidad de la prueba (Amengual, 2006; Herrera Soler, 1999; Sanz, 1999), sus estudios han tenido una repercusión y difusión muy reducida y, en general, han sido ignorados por las administraciones competentes.

Nuestro estudio se basa en la necesidad de incentivar un número de estudios mayor sobre la parte de lengua extranjera en la prueba de acceso, especialmente en un momento en que dada nuestra incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el nuevo Real Decreto que regula la entrada a la universidad, dicha prueba va a sufrir profundas transformaciones, entre las cuales está la incorporación de la evaluación de la competencia oral.

El objetivo de este artículo es analizar la prueba actual y presentar una propuesta para la evaluación de la competencia oral. En primer lugar, se analiza el concepto de competencia y las competencias establecidas en el currículo de Bachillerato para continuar estudiando la competencia comunicativa en lengua extranjera comparándola con las competencias establecidas por el Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER), tratando de establecer un nivel común de referencia para así establecer el constructo de nuestra propuesta de prueba de la competencia oral. En segundo lugar, se valora la actual prueba y las competencias que evalúa. A continuación, se establece una propuesta para la futura prueba de la parte oral estableciendo a) el nivel, b) los tipos de tareas y c) la administración y corrección de la prueba. Por último, se presentarán las conclusiones del estudio y su implicación pedagógica.

Definición de competencia

Actualmente el concepto de competencia se usa en contextos variados, tanto académicos como laborales. En este trabajo definiremos la competencia dentro del

contexto educativo. A pesar de su auge, no existe una definición clara (Stoof, Marten, Van Merriënboer y Bastiens, 2002), y, según la situación, a veces se equipara con otros conceptos tales como *comprensión*, *conocimiento*, *destreza*, *habilidad* o *capacidad*, y en otras ocasiones, sobre todo las relacionadas con contextos educativos, se identifica con objetivos –que a su vez se desdoblán en *conceptos*, *procedimientos* y *actitudes*– (véase la taxonomía de Bloom et ál., 1956, en Westera, 2001) incluso en los documentos oficiales.

Primero, el conocimiento tiene que ver con la forma de representar en el ámbito cognitivo los hechos, procesos o teorías, e incluye la información que se deriva de lo observado o percibido por el sujeto junto con sus sesgos. Ese conocimiento ha sido denominado como conocimiento declarativo (Anderson, 1980) o conceptual (Posner y Keele, 1973), entre otros. Es fácil de evaluar, porque solo implica procesos de reproducción: se espera que los aprendices recuerden conceptos o contenidos usando la memoria, lo que no implica necesariamente la comprensión de los conceptos. Ese conocimiento se asocia, en la taxonomía de Bloom, a la noción de *objetivo conceptual*.

Segundo, la destreza cognitiva se asocia al tipo de operaciones mentales necesarias para procesar o transformar ese conocimiento anteriormente mencionado. Incluye procesos de pensamiento, resolución de problemas, razonamiento, evaluación, análisis y síntesis (Westera, 2001). La literatura psicológica la ha denominado *conocimiento procedimental* (Anderson, 1980), *conocimiento estratégico* (Cohen, 1983) o *sintáctico* (Gardner, 1975). A diferencia del *conocimiento*, solo se puede evaluar observando resultados o comportamientos asociados. La destreza cognitiva corresponde aproximadamente a lo que Bloom denomina *objetivos procedimentales*, es decir, atendiendo al proceso (*knowing how*). Esta dicotomía entre lo que ocurre en la mente –proceso cognitivo– y el resultado o comportamiento asociado es a su vez paralela a las nociones de competencia y actuación según Chomsky (1965). De hecho, el conocimiento sobre la lengua solo puede medirse a través de la actuación, aunque esta esté contaminada por factores de origen interno, relacionados con el aprendiz, o externo, debidos al contexto. La destreza cognitiva, al igual que la competencia, no puede medirse de manera directa, puesto que ambas están asociadas a procesos no observables.

Tercero, la competencia se ha asociado a términos tales como *habilidad* o *capacidad*, que se atribuye a rasgos que la persona posee y puede o no utilizar en un momento dado. Es decir, una persona competente puede poseer ciertas habilidades o puede adquirirlas por medio de la instrucción o el aprendizaje. Aunque se usan como

sinónimos, la diferencia entre habilidad y competencia es que la segunda se relaciona con comportamientos observados (Stoof et ál., 2002).

Resumiendo, habilidad/capacidad y actuación se usan como sinónimos (parciales) de competencia, mientras que conocimiento, destrezas y actitudes son nociones que forman parte de la competencia, que a su vez incluye otros procesos como la metacognición y el pensamiento estratégico y presupone una intención y uso consciente de ambos. Westera (2001) define competencia como «*higher order cognitive skills and behaviors that represent the ability to cope with complex, unpredictable situations*» (p. 6).

En conclusión, la competencia incluye objetivos conceptuales (conocimientos), procedimentales (destrezas cognitivas-*knowing how*) y actitudinales, pero va más allá: también engloba la habilidad de organizar esos conocimientos (aprendizaje centrado en el alumno), de darles un significado y reflexionar sobre ellos (aprender a aprender) en condiciones y contextos imprevisibles (aprendices preparados para el mercado laboral). Alcanzar las competencias implica ser un aprendiz *experto* y a lo largo de toda la vida, para adaptarse a un mundo en continuo cambio (Ramos y Luque, 2010).

TABLA I. Evolución del aprendizaje y organización del conocimiento desde los objetivos a las competencias

El conocimiento se organiza en	Objetivos →	Objetivos: conceptuales, procedimentales y actitudinales →	Competencias: objetivos (procedimientos, actitudes y habilidades), destrezas metacognitivas en situaciones no controladas
Operación mental requerida	Reproducción de la información	Organización de la información: Recuerdo, almacenamiento y recuperación	Conocimiento, destrezas, actitudes, capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida
Tipo de aprendiz	Aprendiz pasivo y principiante	Aprendiz avanzado capaz de organizar el conocimiento	Aprendiz experto capaz de crear el conocimiento

Siguiendo esta definición de competencia, que engloba los objetivos pero es mucho más ambiciosa en su concepción, vamos a indicar las competencias generales que se citan en algunos documentos oficiales para Bachillerato y posteriormente centraremos nuestro interés en la competencia en comunicación lingüística tal y como se refleja en dichos documentos.

⁽²⁾ «Habilidades cognitivas de orden superior y comportamientos que representan la habilidad de lidiar con situaciones complejas e impredecibles» (Traducción propia).

Competencias de Bachillerato

Según la Ley Orgánica 8/1985, en España, el Ministerio de Educación decreta los contenidos comunes básicos de cada etapa educativa. Sin embargo, el artículo 6.2, apartado 4 establece que las administraciones educativas competentes fijarán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la Ley, el cual será desarrollado y completado por los centros docentes en uso de su autonomía.

El Ministerio de Educación fijó en el año 2007 (Real Decreto 1467/2007) los contenidos comunes básicos de Bachillerato estableciendo objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pero sin crear ninguna sección explícita sobre competencias. La mayoría de las comunidades autónomas españolas han seguido este modelo de no explicitar competencias, excepto Andalucía³, Canarias⁴, Castilla-La Mancha⁵, Cataluña⁶ y el País Vasco⁷ que sí lo han hecho. Estas cinco comunidades autónomas han explicitado cuatro competencias comunes⁸:

- Competencia en comunicación lingüística (Andalucía añade en lengua materna y extranjera).
- Competencia en gestión y tratamiento de la información.
- Competencia digital (Castilla-La Mancha y País Vasco la incluyen en la anterior).
- Autonomía e iniciativa personal⁹.

Todas las comunidades, excepto Cataluña, han incluido también la competencia social y ciudadana. Solo Andalucía y País Vasco contemplan la competencia de aprender a aprender y la competencia cultural y artística, que en la segunda de estas comunidades se denomina competencia en cultura humanística y artística. Cataluña y Canarias han incorporado la competencia en investigación, que en Canarias incluye «y ciencia». Finalmente, algunas comunidades han añadido otras competencias: la competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, y la competencia matemática (País Vasco); la competencia emocional (Castilla-La Mancha); y la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo (Cataluña).

³ Orden 5 de agosto del 2008.

⁴ Decreto 202/2008 de 30 de septiembre.

⁵ Decreto 85/2008 de 17 de junio de 2008.

⁶ Decreto 142/2008 de 15 de julio de 2008.

⁷ Decreto 23/2009 de 3 de febrero.

⁸ Basadas y enunciadas como las competencias básicas de la eso (Real Decreto 1631/2006, del 29 de Diciembre).

⁹ Denominada autonomía y espíritu emprendedor en Castilla-La Mancha e incluida en la competencia personal e interpersonal del currículo de Cataluña.

En este artículo nos centraremos en la primera de las competencias, la competencia en comunicación lingüística, y, más concretamente, en la competencia comunicativa en lengua extranjera.

El desarrollo curricular en las diferentes comunidades también ha sido muy diverso en cuanto a esta competencia. La mayoría de las comunidades han seguido el decreto del Ministerio de Educación que establece entre los objetivos generales de Bachillerato la capacidad de «expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras objeto de estudio» (BOE 266, p. 45.382). Asimismo, tanto el Ministerio como gran parte de las comunidades, mencionan que en Bachillerato se seguirá desarrollando la capacidad comunicativa del alumnado que en la Educación Secundaria ya le permite «desenvolverse en situaciones habituales de comunicación» (BOE 266, p. 45.401), sin establecer ningún nivel de competencia específico de los definidos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER, 2002), aunque sus «pautas han sido un referente clave en el currículo del bachillerato» (BOE 266, p. 45.401). Solo las comunidades de Andalucía (BOJA 26 de agosto 2008, núm. 169, p. 98) y País Vasco (BOPV 27/2/2009, núm. 41) marcan como nivel terminal el B1 y B2 respectivamente, y solo Cataluña (DOGC 29/7/2008, núm. 5.183, p. 59.442) hace referencia a un usuario en vías de llegar a ser usuario independiente utilizando la terminología del MCER.

Sin embargo, existe una contradicción entre los objetivos y las competencias establecidos en el currículo de Bachillerato, que como explicaremos más tarde, se corresponden mejor con un B1, y el artículo 62.1 de la Ley Orgánica 2/2006 que habilita para acceder a un nivel intermedio (B1) del idioma inglés en Escuelas Oficiales de Idiomas «siempre y cuando esta haya sido la primera lengua cursada en el Bachillerato». Andalucía también acaba de establecer un nivel A2 al finalizar Bachillerato en la Orden de 31 de enero de 2011 (BOJA 34, p. 18) «por la que se regulan convalidaciones entre estudios de Educación Secundaria y estudios correspondientes al nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial». Por tanto, parece que la competencia que se espera de los alumnos al terminar Bachillerato está establecida en un B1 de acuerdo a las capacidades explicitadas en el currículo, pero se ha reducido a un A2 a la hora de convalidarlo por un nivel de la Escuela Oficial de Idiomas. Esta reducción solo evidencia la gran dificultad, e incluso las contradicciones existentes, a la hora de establecer niveles basados en el MCER en las diferentes etapas educativas de referencia dependiendo de los documentos oficiales y de las diversas correcciones y disposiciones finales que se consideren.

Esta falta de precisión sobre un nivel terminal de referencia por una parte, y de un acuerdo en toda la legislación al respecto por otra, puede llevar a una gran ambigüedad en cuanto a qué niveles serían los aconsejables, tanto por necesidades académicas

como por necesidades personales y laborales, al finalizar el Bachillerato. Sin embargo, la terminología empleada al establecer lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer –un concepto muy ligado al de competencia– al finalizar esa etapa permite establecer un nivel de referencia más cercano al B1 que al A2 del MCER por varios motivos.

En primer lugar, la ampliación de ámbitos de uso corresponde al nivel B1, ya que el objeto de la materia Lengua Extranjera será, según el BOE (66):

[...] ampliar los ámbitos en los que tienen lugar [las situaciones de comunicación]. De entre estos, cabe destacar el de las relaciones y las prácticas sociales habituales; el académico, ampliando aquellos contenidos relacionados con la materia y otras materias del currículo e iniciando en el discurso científico-técnico, cultural y literario; en el de los medios de comunicación; y en el público, que abarca todo lo relacionado con la interacción social o laboral (p. 45.401).

Por tanto, se amplían las situaciones habituales de comunicación correspondientes al nivel A2. En segundo lugar, también se amplía el tipo de discurso y los alumnos deben ser «capaces de mantener una interacción y hacerse entender en un conjunto de situaciones, tales como: narrar y describir, apoyando sus puntos de vista con detalles y ejemplos adecuados; expresar opiniones y desarrollar una secuencia de argumentos sencillos». Por último, se hace hincapié en el desarrollo de la autonomía propia de un usuario independiente. Todos estos términos se adecuan a una competencia comunicativa de nivel B1 e incluso B2 del MCER, como se puede observar en los siguientes descriptores:

TABLA II. Descriptores de niveles del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002)

USUARIO BÁSICO	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	B1	Es capaz de comprender los puntos de vista principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO INDEPENDIENTE	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y contras de las distintas opciones.

Actualmente, al finalizar el Bachillerato y antes de incorporarse a la universidad, el alumnado tiene que realizar una Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), cuya «finalidad [es] valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado» (BOE 283, p. 46.934)¹⁰, dentro del Espacio Común Europeo de Educación Superior (EEES). El tercer ejercicio de la PAU es una prueba de lengua extranjera cuyo objetivo es «valorar la comprensión oral y lectora y la expresión oral y escrita» (BOE 283, p. 46.934). En la siguiente sección nos proponemos analizar cómo y qué competencias se están analizando o midiendo en la actual PAU en las diferentes comunidades.

Competencias evaluadas en la prueba de acceso actualmente

Aunque la Prueba de Acceso a la Universidad debe valorar las cuatro destrezas comunicativas en lengua extranjera, la disposición transitoria final segunda del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, indica que «el tercer ejercicio de lengua extranjera [...] no incluirá la valoración de la comprensión y expresión oral hasta [...] el curso académico 2011-12», y, por consiguiente, excepto en Cataluña y Galicia donde se evalúa la comprensión oral (CO) con respuesta de tipo elección múltiple, la actual PAU solo evalúa la comprensión y expresión escrita (Amengual, 2006). Además, en las comunidades en las que se evalúa una parte de la competencia oral, a la comprensión se le da considerablemente menos valor (2 y 1 punto de 10, respectivamente) que a la competencia escrita. Consecuentemente, hoy en día podemos afirmar que existe en la prueba una valoración parcial de la competencia comunicativa, como afirma Herrera Soler (1999):

Consequently, the [Entrance Test] is not so much concerned with the communicative competence models ... as with one of the components of the communicative language ability model (CLA) [...] language competence. Within language competence the main issue is organizational competence, which, in turn, includes grammatical and textual competence, further broken down into grammar, lexis, reading comprehension and composition¹¹ (p. 91).

⁽¹⁰⁾ Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre.

⁽¹¹⁾ «Consecuentemente, el [Examen de Ingreso] no se basa tanto en los modelos de competencia comunicativa[...] como en uno de los componentes del modelo de habilidad lingüística comunicativa (cla)[...] la competencia

Con ciertas variaciones en las diferentes comunidades (véase Tabla III), la prueba consiste en un texto de carácter genérico de entre 200 y 500 palabras con varias preguntas de comprensión, una serie de preguntas de léxico relacionado con el texto, otra sección de gramática (formulada de manera independiente al texto escrito) y, por último, una prueba de expresión escrita de aproximadamente 120 palabras. El examen incluye ejercicios abiertos de construcción de respuestas de tipo subjetivo, como la respuesta libre, la respuesta corta controlada, y la redacción, y ejercicios cerrados de selección de respuestas de tipo objetivo, como la elección múltiple, verdadero o falso, y completar huecos (García Laborda, 2005; Hansche, 1998).

lingüística. Dentro de la competencia lingüística lo fundamental es la competencia organizativa, que, a su vez, incluye la competencia gramática y textual, subdividida a su vez en gramática, léxico, comprensión escrita y expresión escrita» (traducción propia).

TABLA III. Exámenes actuales: secciones y puntuación. CE: Comprensión Escrita. EE: Expresión Escrita. CO: Comprensión Oral. EO: Expresión Oral. PR: Pronunciación. L: Léxico. GR: Gramática.¹²

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Galicia	La Rioja	Madrid	Murcia	País Vasco	Navarra	Valencia
CE	1	3		1	1	2	2		4			2		2		1+2
CE+EE	3	2	3	2	2	2	1	3		1+2	2+2	2	2+2	4	4	2
GR	2	2	1,5	2	1,5	1,5	3	2		2	3	2	3		2	
L	1		1,5	1	1,5	1,5	1	1		1	1	1	1	1	1	1
EE	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	2	3	3	4
PR							1									
CO									2	1						

¹² Las celdas sombreadas indican variaciones en cuanto al examen, por contener secciones y evaluar aspectos de la competencia no evaluados en otras comunidades o por carecer de ciertas secciones.

Para evaluar la comprensión escrita (CE) se realizan varias preguntas que pueden ser de cuatro tipos diferentes: elección múltiple, verdadero o falso con copia literal de la sección que lo justifica, respuesta con reformulación, es decir, usando sus propias palabras, o resumen de entre 25 y 50 palabras. En los dos primeros casos el alumno solo tiene que demostrar comprensión, mientras que los dos últimos tipos requieren comprensión y expresión escrita. Hay comunidades que evalúan la comprensión escrita de ambas formas y otras en que solo se utiliza la segunda opción, de modo que a veces no se evalúa la comprensión escrita de manera independiente. Esta evaluación conjunta (simbolizada en la Tabla III como CE + EE) podría no ser adecuada para establecer el nivel real de competencia comunicativa, puesto que normalmente la capacidad de comprensión de los aprendices o candidatos es mayor que su capacidad de producción. Solo Cataluña realiza una única prueba de evaluación independiente de la comprensión escrita, usando preguntas de elección múltiple (véase Tabla III). En general, esta sección recibe entre 2 y 4 puntos, según las diferentes comunidades.

A continuación, la prueba suele incluir una sección de léxico (L) y otra de gramática (GR). La de léxico está vinculada a la lectura y requiere el uso de subdestrezas, como la búsqueda de datos concretos, el uso del contexto, la búsqueda de sinónimos, antónimos, etc. Suele incluir respuestas de elección múltiple y/o rellenar huecos. Esta sección recibe entre 1 y 1,5 puntos. A diferencia del léxico, la sección de gramática es independiente del texto y refleja el conocimiento sobre la lengua. Se evalúa con ejercicios de elección múltiple, completar o reformular frases, o rellenar huecos y recibe entre 1,5 y 3 puntos. Tanto el léxico como la gramática se refieren al bloque tres de contenidos del currículo que incluye la sección de conocimientos lingüísticos y reflexión.

La última sección del examen es la expresión escrita (EE). Se evalúa por medio de una redacción relacionada con el tema del texto de aproximadamente 120 palabras, aunque algunas comunidades dan otra opción alternativa que consiste en escribir un diálogo que refleje una situación cotidiana. Esta sección se valora con una media de 3-4 puntos, con la excepción de Murcia, que la valora con un máximo de 2 puntos (véase Tabla III). La expresión escrita es sin duda la destreza a la que mayor puntuación se le atribuye en el examen. Es una destreza que, además de estar descrita explícitamente en el MCER, demuestra no solo el conocimiento de la escritura, sino que refleja el nivel gramatical, léxico, discursivo y textual de los alumnos. También se considera que evalúa la «madurez académica» a la que se refieren los documentos oficiales y por ello se le atribuye tanta puntuación. Sin embargo, se podría argumentar respecto a esta última consideración que el grado de madurez no tiene que ver con el conocimiento

de la lengua que los aprendices puedan poseer y, por tanto, habría que ser muy cuidadosos al asumir que dicha evaluación de la madurez se está llevando a cabo.

Como se puede observar, el examen de acceso no incluye una parte importante de la competencia lingüística, la parte oral, ni en su faceta de comprensión ni de expresión. Solo existen tres excepciones: el caso de Cataluña y Galicia, ya comentado anteriormente, y la comunidad de Castilla-La Mancha, que contempla como opción el conocimiento metalingüístico sobre la pronunciación, aunque en este último caso hablaríamos del aspecto más mecánico de la expresión oral, totalmente desligado de lo que supone «expresarse [...] con pronunciación y entonación adecuadas [...]» (véase Tabla IV) en un discurso improvisado.

Aunque en estos momentos la evaluación de la competencia oral es muy limitada, para el curso 2011-12, tal y como indica el Real Decreto, el examen de acceso a la universidad deberá incluir una parte que evalúe las destrezas de comprensión y expresión oral. En la próxima sección, analizaremos los criterios de evaluación propuestos por el Ministerio y por el MCER para intentar establecer qué se debe evaluar en esa parte de la prueba, elementos que se podrían incluir para evaluar dichas destrezas y, por último, recomendaciones sobre cómo llevar a cabo la evaluación de manera económica y fiable.

Examen de competencias orales en la futura prueba de acceso

La futura prueba para evaluar la competencia oral debe reunir los requisitos de calidad que forman parte del criterio de utilidad de Bachman y Palmer (1996): validez, fiabilidad, autenticidad, interactividad, impacto y practicidad.

La validez indica que la prueba mide lo que debería medir (Hughes, 2003) e incluye la validez de contenido, de constructo y la predictiva. La primera indica si la prueba contiene una muestra representativa de lo que se pretende medir, o sea, si «*the programme content [...] is represented in the test or not*¹³» (Herrera Soler, 1999, p. 91); la segunda muestra indica si lo que realmente se está midiendo es la competencia que se pretende medir; la última establece la precisión con la que un resultado positivo predice el éxito en lo que se pretende medir.

¹³ El contenido del programa está representado en el test o no» (traducción propia).

La fiabilidad corresponde a «la uniformidad con que el mismo examen arroja resultados similares a pesar de que se aplique en momentos o lugares distintos y/o se evalúe por diferentes examinadores» (Moore, Andrade y Matamoros, 2009, p. 451). La autenticidad refleja el grado de relación entre la tarea de la prueba y las tareas de la vida real. La interactividad representa «si las operaciones que se les exigen a los candidatos se corresponden con los procesos que ocurrirán de forma natural al interactuar con estos textos» (Bordón, 2000, p. 81). El impacto es la influencia de la prueba en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso en el currículo; y, por último, la practicidad establece que la prueba tiene que ser viable y posible con los recursos disponibles.

A continuación vamos a analizar estas características respecto a nuestra propuesta de PAU oral. En primer lugar analizaremos las capacidades o competencias que el alumnado debe demostrar para establecer la validez de la prueba (Fernández Álvarez y Sanz Sainz, 2005). Después estableceremos los tipos de tareas posibles y el formato, considerando los resultados que se pretenden obtener. Por último, intentaremos establecer una posible prueba tomando en consideración el criterio de utilidad.

Criterios de evaluación del Real Decreto y del MCER

Bachman y Palmer (1996) definen el constructo de una prueba como: «*The specific definition of an ability that provides the basis for a given test or test task and for interpreting scores derived from this task*¹⁴» (p. 21) y consideran la validez de constructo como la más importante a la hora de determinar la validez de una prueba. En el caso de la parte de competencia oral de la futura PAU, el constructo debería basarse en las capacidades expresadas en los criterios de evaluación del Real Decreto y los del MCER, que han servido de referencia a los primeros.

El Real Decreto ha establecido criterios de evaluación de la comprensión y expresión oral que los alumnos alcanzarán al finalizar Bachillerato. El MCER también ha establecido orientaciones sobre el grado de comprensión y expresión oral de los diferentes niveles de dominio lingüístico que ha establecido. Comparando los descriptores, podemos ver que el nivel establecido para Bachillerato, tal y como sucedía con los objetivos, es muy semejante al nivel B1.

⁽¹⁴⁾ «La definición específica de una habilidad que proporciona la base de una prueba o de cualquier tarea de una prueba y la manera de interpretar las puntuaciones derivadas de dicha prueba o tarea» (traducción propia).

Tal y como se ve en la Tabla IV, la evaluación de la comprensión oral incluye identificar las ideas principales y detalles específicos de temas familiares, incluidos los proporcionados por los medios de comunicación. Consecuentemente, tanto la necesidad de comprender detalles específicos, como la ampliación de ámbitos de situaciones funcionales a situaciones familiares sobre los intereses propios indican un nivel superior al básico A2.

La expresión oral, por su parte, incluye, al igual que el MCER, tanto el monólogo como la interacción, que este último separa en dos apartados. También incluye la expresión oral en muchos más ámbitos e incluso en situaciones improvisadas, lo que también señala el nivel B1 como nivel de referencia para la prueba de la PAU.

TABLA IV. Criterios de evaluación MEC y MCER

	Real Decreto	MCER
Comprensión oral	Comprender e identificar la información sobre temas concretos y más abstractos y las ideas principales y las específicas, previamente requeridas, de textos orales más extensos emitidos por los medios de comunicación siempre que se hable claro en lengua estándar.	Comprender información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo, e identificar tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el mensaje esté articulado con claridad y en un acento normal.
Expresión oral	Expresarse con fluidez y con pronunciación y entonación adecuadas en conversaciones improvisadas, narraciones, argumentaciones, debates y exposiciones previamente preparados, utilizando las estrategias de comunicación necesarias y el tipo de discurso adecuado a la situación.	<p>Comunicarse con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambiar, comprobar y confirmar información, enfrentarse a situaciones menos corrientes y explicar el motivo de un problema. Expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.</p> <p>Llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.</p>

Además de las competencias adquiridas por el alumnado al término de Bachillerato, también tendremos que considerar como constructo de la nueva prueba de Selectividad las competencias lingüísticas en lengua extranjera necesarias para integrarse con éxito en la vida universitaria y en el nuevo EEES con la convergencia europea y la necesidad de reconocimiento transnacional que ello conlleva (Couet y Arnaiz, 2009). Dichas competencias también apuntan a un nivel B1 del MCER.

De acuerdo a los criterios mencionados tanto para la validez de constructo como para la de contenido, la prueba oral de la nueva PAU debería incluir, en primer lugar,

una parte de comprensión oral que a su vez incluyera interacciones, presentaciones de temas académicos (necesarios para la vida universitaria) y material retransmitido por los medios de comunicación; y, en segundo lugar, una prueba de expresión oral que incluyera tanto el monólogo como la interacción.

Todas estas pruebas deberían tratar sobre temas conocidos o familiares para el alumno, o de interés referidos a su especialidad. Por otra parte, en la expresión oral el alumno debería demostrar que es capaz de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes¹⁵, tanto en conversaciones improvisadas como preparadas.

Tipos de ejercicios o tareas para la futura prueba oral

Para asegurar la validez, la fiabilidad, la interactividad y la autenticidad de la prueba es importante seleccionar adecuadamente los ejercicios y tareas que se van a plantear. Más aún, para Xing y Hambleton (2004) tiene más importancia el banco de ítems utilizado en un examen que el diseño de las tareas incluidas en el mismo (véase también Veldkamp y Van der Linden, 2000).

Hansche (1998) establece siete estadios en el continuo de opciones de evaluación desde el extremo más objetivo de selección de respuestas –que suele usarse para evaluar el conocimiento declarativo o conceptual– al más subjetivo de construcción de respuestas –utilizado para evaluar la actuación o conocimiento procedimental (véase Tabla V).

TABLA V. Continuo desde evaluación objetiva del conocimiento conceptual a evaluación subjetiva del conocimiento procedimental y actitudinal

Selección de respuestas			Construcción de respuestas			
Matching	Verdadero o falso	Elección múltiple	Rellenar huecos	Respuesta corta controlada	Redacción	Entrevista o producción oral libre

Ambos tipos de ejercicios o tareas, tanto las de naturaleza objetiva como las más subjetivas, deberían incluirse en la prueba, al igual que se incluyen en la actual prueba

⁽¹⁵⁾ De acuerdo al descriptor general de B1 del MCER de la Tabla II.

para evaluar la *competencia lingüística* escrita (Amengual, 2006), por sus «*distinct strengths and weaknesses*»¹⁶ (Brown y Hudson, 1998, p. 657).

En primer lugar, la prueba debería evaluar tanto el conocimiento declarativo –objetivos conceptuales– como las destrezas cognitivas –objetivos procedimentales–, ya que ambos son aspectos distintos de la competencia, y evaluar ambos permite ver la actuación de la lengua en conjunto, de forma compleja (MCER, 2002, p. 188-189). Además, las destrezas receptivas son diferentes a las productivas y en su evaluación sería apropiado usar diferentes tipos de preguntas. En este caso, las preguntas de selección de respuesta son las más apropiadas para medir las destrezas receptivas y las de construcción de respuesta para medir las productivas (Brown y Hudson, 1998).

En segundo lugar, las preguntas de selección de respuestas tienen mayor fiabilidad, se corrigen más fácilmente y más rápidamente, y permiten evaluar únicamente la habilidad de reconocimiento y comprensión (Hughes, 2003), aunque sus detractores argumentan que este tipo de preguntas incrementan la posibilidad de responder al azar (Burton, 2001) y la facilidad de copiarse (Frary, 1995). Por otra parte, las preguntas de construcción de respuestas se acercan más a la noción de competencia (*how-to*: procedimientos), según se definió en la primera sección, e incrementan la autenticidad e interactividad de la prueba, y además son más válidas, ya que «evalúan la producción real de los candidatos» (Amengual, 2006, p. 34) y muestran una buena correlación (Amengual, 2006), aunque tienen en su contra que son más subjetivas, más costosas de corregir y disminuyen la fiabilidad de las pruebas. La inclusión, por tanto, de ambos tipos de preguntas contribuiría al deseable equilibrio entre validez y fiabilidad de la prueba (Hughes, 2003).

En tercer lugar, incluir varios tipos de ejercicios también contribuye a la autenticidad, ya que hay diferentes tipos de tareas en los que se usa el idioma extranjero en la vida real, y a la interactividad porque no todos los alumnos o candidatos tienen la misma habilidad para resolver los diferentes tipos de ejercicios (Fernández Álvarez y Sanz Sainz, 2005), y el uso de un solo tipo de preguntas no debería influir en las calificaciones (*method effect*).

En cuarto lugar, la inclusión de ambos tipos de tareas también incrementaría la validez de constructo y contenido, al tener en cuenta «la opinión de los profesores de secundaria, que son los que realmente saben lo que se aprende en el aula» (Fernández

¹⁶ «fortalezas y debilidades específicas». (Traducción propia)

Álvarez y Sanz Sainz, 2005, p. 46). Según una encuesta realizada en la Comunidad Valenciana (Martínez, Sevilla y Gimeno, 2009), los profesores mostraron sus preferencias por preguntas de selección de respuesta en la prueba de comprensión oral: preguntas de elección múltiple (la más votada) o de confirmación de la veracidad de unas aseveraciones (preguntas de verdadero o falso); y por las de construcción de respuestas para la prueba de expresión oral: entrevista o exposición (delante del tribunal o mediante grabación en el ordenador) y descripción de situación e imagen en primer y segundo lugar, respectivamente.

Por todo ello, para evaluar la comprensión oral y dado que para garantizar la validez de constructo y contenido, esta parte de la prueba solo debería medir la comprensión auditiva –excluyendo la memoria, el recuerdo o la expresión escrita– podrían usarse tareas de selección de respuestas u objetivas tales como las de elección múltiple, y tal vez las de verdadero o falso, del mismo tipo¹⁷. Este tipo de ejercicios también contribuiría a la viabilidad y economía de la prueba puesto que son más fiables, fáciles y rápidos de corregir. Por motivos metodológicos y para garantizar que la evaluación es exclusivamente de la comprensión oral, se debería proporcionar a los candidatos tiempo suficiente para leer y comprender las preguntas antes de escuchar el texto, ya que a nivel de procesamiento cognitivo, la atención se dirige más fácilmente hacia los datos que se preguntan (Richards, 2005; Rost, 2001).

Además, para evitar sus inconvenientes, las preguntas de elección múltiple deberían tener cuatro respuestas posibles, lo que disminuye la posibilidad de acierto al azar (Brown y Hudson, 1998), y deberían aparecer de manera aleatoria, lo que dificultaría la contingencia de que los candidatos se copien.

La expresión oral se relaciona más con la actuación, el resultado observable de la competencia o, en otras palabras, el conocimiento procedimental (Hansche, 1998) y debería reflejar la capacidad comunicativa del alumnado «*in appropriate, contextualized, communicative language use*»¹⁸ (Bachman, 1990, p. 84). Por ello, su evaluación tendría que incluir preguntas más subjetivas y menos controladas de construcción de respuesta tales como las respuestas cortas improvisadas en situaciones comunes y preparadas sobre diferentes tipos de discurso (narración, descripción, argumentación, exposición), tal y como se contempla en el currículo establecido por el MEC (véase Tabla IV). Estas preguntas podrían presentar apoyo visual, auditivo o escrito, y podrían realizarse delante

⁽¹⁷⁾ Aunque Amengual (2006) indica que los ejercicios de verdadero o falso son los que menos discriminan el nivel de competencia de los candidatos.

⁽¹⁸⁾ «De manera apropiada, contextualizada y comunicativa» (Traducción propia).

de un interlocutor real, para hacer más auténtica la tarea, aunque por motivos técnicos y económicos un ordenador sería más recomendable, si bien menos realista. Estas preguntas complementarían bien a las de tipo objetivo usadas en la comprensión, ya que aunque son menos fiables, más difíciles y más costosas de corregir (Amengual, 2006), incrementan la validez de contenido, de predicción y de constructo, al evaluar la parte de la competencia que se refiere al conocimiento procedimental. Este tipo de preguntas también incrementa la interactividad y autenticidad del examen.

Uno de los problemas de una prueba con los dos tipos de preguntas es la disminución de su fiabilidad debido a las discrepancias entre correctores, lo cual ha sido corroborado respecto a la corrección de la actual PAU escrita por diversos autores (Amengual, 2006; Herrera Soler, 1999; Sans Martí, 1991; Watts y García Carbonell, 2005).

La subjetividad propia de los correctores se puede contrarrestar con la técnica de la doble corrección o con una hoja de registro unificada para todos los correctores (véase, como ejemplo, Ur, 1996, p. 135) que evalúe la precisión gramatical y fonética –procesamiento ascendente¹⁹– y la fluidez y creatividad –procesamiento descendente²⁰–, que son procesos complementarios que forman parte del continuo que supone la producción oral, y a su vez se refieren al resultado observable de los procesos implicados en la producción del habla (Luque, 2008). Una hoja de registro que compute ambos procesos favorecería una prueba más fiable, reduciendo diferencias entre correctores, y más válida, evaluando todos los aspectos implicados en la producción.

Tipo de prueba y forma de administrarla y corregirla

Una vez establecido el constructo y contenido, el uso de ejercicios de selección de respuesta (preferentemente de elección múltiple) para medir la comprensión oral, y de construcción de respuesta (entrevista o interacción y descripción) para la expresión oral para asegurar la validez, la fiabilidad, la interactividad y la autenticidad de la prueba, deberíamos considerar la practicidad de la prueba y su impacto.

¹⁹ El procesamiento ascendente se centra en los procesos de formulación y articulación de las *unidades* de la producción oral mediante la presentación práctica y producción de elementos lingüísticos. Se dirige a lograr mayor precisión gramatical y fonética.

²⁰ El procesamiento descendente tiene que ver con el modo en el que se conceptualiza el mensaje a comunicar, pero también incluye la monitorización que el hablante realiza durante y después del proceso de producción, va orientado hacia el mensaje, más que hacia la forma. Es decir, su objetivo final es la creación y comunicación relativamente fluida de un grupo de contenidos y conceptos utilizando un conjunto de estrategias que compensan o mejoran la producción.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, la practicidad de la prueba se relaciona con su viabilidad y su economía considerando los recursos disponibles. Actualmente, existen numerosas propuestas para administrar los exámenes de gran repercusión institucional o social de forma automatizada (García Laborda, 2005; Inn-Chull, Kyoung y Jaeyool, 2003; Laufer y Goldstein, 2004; Hoover, 2001) a las que nos sumamos por varias razones.

Entre las ventajas de la administración de esta prueba oral de forma automatizada²¹ están:

- El incremento en la velocidad, la economía y la objetividad de la corrección en las preguntas de selección de respuestas.
- La posibilidad de presentación aleatoria de preguntas y respuestas dificultando el que los candidatos se copien.
- La posibilidad de inclusión de imágenes en los ejercicios de expresión oral, el manejo propio e individualizado de la grabación y la consiguiente mejora del sonido de los audios de comprensión oral.
- La posibilidad de grabación de las interacciones orales que se podrían corregir a posteriori, permitiendo continuar con el proceso de reclamación o doble corrección actual.
- La disminución de la ansiedad de los alumnos porque las pruebas se podrían realizar en lugares menos masificados y sin audiencia.

Otra de las consideraciones que se debería tener en cuenta es que los alumnos ya son capaces de dar el paso del papel y lápiz al teclado (Mead y Drasgow, 1993; Chapelle et ál., 2003) o de aceptar los recursos audiovisuales de la pantalla de su ordenador como interlocutores válidos para un examen oral de idiomas (Kenyon y Malabonga, 2001).

En último lugar, deberíamos considerar el impacto sobre la enseñanza en Bachillerato o *washback* de nuestra propuesta. Creemos que el hecho de que la competencia oral no esté incluida en la actual PAU está creando un impacto negativo en la enseñanza que se enfoca, sobre todo, al desarrollo de la competencia escrita. Por el contrario, la introducción de dicha prueba obligaría a incidir en la enseñanza de la competencia oral y, por tanto, la prueba contribuiría a tener un impacto positivo en la enseñanza, ya que *«well-designed performance assessments can provide strong positive washback*

⁽²¹⁾ Ver García Laborda (2005) para un análisis más exhaustivo de las ventajas de las pruebas informatizadas.

effects»²² (Brown y Hudson, 1998, p. 662), especialmente si los materiales y las tareas incluidas en la prueba se asemejan a los que se emplean en la enseñanza.

Conclusión

Amengual (2006) argumenta que dada la importancia de la prueba PAU para el futuro académico de los alumnos «una de nuestras responsabilidades profesionales y éticas fundamentales será la de asegurarnos de que las puntuaciones finales que se obtienen son válidas» (p. 31). En este trabajo hemos intentado analizar la noción de competencia y las competencias que se incluyen en el actual currículo de Bachillerato, para centrarnos y considerar la competencia lingüística en lengua extranjera y la actual evaluación que se realiza en la PAU.

A continuación, centrándonos en el concepto de utilidad de Bachman y Palmer (1996) hemos establecido una propuesta de evaluación de la comprensión y expresión oral teniendo en cuenta las características que el mencionado concepto de utilidad establece: validez, fiabilidad, interactividad, autenticidad, impacto y practicidad, pero considerando que «las cualidades individuales de la prueba no pueden medirse de manera independiente [...], habrán de evaluarse en términos de su efecto combinado sobre la utilidad global de la prueba» (Bachman y Palmer, 1996, p. 18).

Para nuestra propuesta, hemos establecido el nivel y el contenido así como los tipos de tareas y ejercicios que se van a incluir, abogando por un equilibrio entre los más objetivos y fiables, y los más subjetivos y menos fiables pero más válidos y ligados a la noción de competencia, interactividad y autenticidad. Por último, proponemos que la prueba sea informatizada por su practicidad y validez, y finalizamos mencionando el impacto tan positivo que la introducción de una prueba de competencia oral tendría en la enseñanza.

Milanovic y Saville (1996) han señalado que hablar de competencia ha ayudado a centrar la atención en la actuación del alumnado. La competencia oral del alumno también ha de tenerse en consideración y este trabajo pretende ilustrar una manera de hacerlo que tiene en cuenta el equilibrio entre los diferentes factores que forman el criterio de utilidad.

⁽²²⁾ «la evaluación de actuaciones bien diseñada puede proporcionar efectos importantes de impacto positivo». (Traducción propia)

Referencias bibliográficas

- AMENGUAL, M. (2006). Análisis de la prueba de inglés de Selectividad de la Universitat de les Illes Balears. *Ibérica*, 11, 29-59.
- ANDERSON, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W. H. Freeman.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. & PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BORDÓN, T. (2000). La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE. *Carabela*, 49, 77-101.
- BROWN, J. D. & HUDSON, T. (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653-675.
- BURTON, R. F. (2001). Quantifying the Effects of Chance in Multiple Choice and True/False Tests: Question Selection and Guessing of Answers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (1), 41-1.
- CHAPPELLE, C. A., JAMIESON, J. & HEGELHEIMER, V. (2003). Validation of a Web-based ESL Test. *Language Testing*, 20 (4), 409-439.
- COHEN, G. (1983). *The Psychology of Cognition*. London: Academic Press.
- COUET, R. Y ARNAIZ, P. (Coord.). (2009). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: adecuación del documento a la enseñanza universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Romenable
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. Y SANZ SAINZ, I. (2005). Metodología para el diseño de una prueba de Inglés en Selectividad. En H. HERRERA SOLER Y J. GARCÍA LABORDA (Eds.), *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de Inglés* (pp. 41-58). Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- FRARY, R. B. (1995). More Multiple-choice Item Writing Do's and Don'ts. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4 (11).
- GARCÍA LABORDA, J. (2005). Un análisis cualitativo de la Selectividad de Inglés abierto a la esperanza. En H. HERRERA SOLER Y J. GARCÍA LABORDA, *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de inglés* (pp. 27-40). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- GARDNER, P. L. (1975). *The Structure of Science Education*. Hawthorn: Longman.
- HANSCHKE, L. N. (1998). *Handbook for the Development of Performance Standards*. Bethesda: Frost Associates.

- HERRERA SOLER, H. (1999). Is the English Test in the University Entrance Exam as Discriminatory as It Should Be? *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 7, 89-107.
- HUGHES, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INN-CHULL, C., KYOUNG, K. & JAEYOOL, B. (2003). Comparability of a Paper-based Language Test and a Computer-based Language Test. *Language Testing*, 20 (3), 295-320.
- KENYON, D. & MALABONGA, V. (2001). Comparing Examinee Attitudes toward Computer Assisted and Other Oral Proficiency Assessments. *Language Learning & Technology*, 5 (2), 60-83.
- LAUFER, B. & GOLDSTEIN, Z. (2004). Adaptiveness Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength and Computer. *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- LUQUE, G. (2008). La psicolingüística al servicio de la didáctica de lenguas extranjeras: una justificación de las técnicas utilizadas en las destrezas orales. En A. LINDE, J. SANTANA, & C. WALLHEAD (Coord.), *Studies in Honour of Neil McLaren: a Man for all Seasons*, (pp. 77-92). Granada: Servicio de Publicaciones.
- MCER (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEAD, A. D. & DRASGOW, F. (1993). Equivalence of Computerized and Paper-and-pencil Cognitive Ability Tests: a Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 449-58.
- MILANOVIC, M. & SAVILLE, N. (1996). Introduction. En M. MILANOVIC & N. SAVILLE (Eds.), *Performance Testing, Cognition and Assessment: Selected Papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, Studies in Language Testing 3*, (pp. 1-17). Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- MOORE, P., ANDRADE, H. Y MATAMOROS, M. (2009). El concepto de la utilidad en el diseño de una prueba de comprensión de lectura en la lengua extranjera. *Tiempo de Educar*, 10, 447-484.
- POSNER, M. I. & KEELE, S. W. (1973). Skill Learning. En R. TRAVERS (Ed.), *Second Handbook on Research on Teaching* (pp. 805-831). Chicago: Rand McNally.
- RAMOS, M. M. & LUQUE, G. (2010). A Competence-based Constructivist Tool for Evaluation. *Cultura y Educación*, 22 (3), 329-344.
- RICHARDS, J. (2005). Second Thoughts on Listening. *RELC Journal*, 32, 85-92.
- ROOVER, C. (2001). Web-Based Language Testing. *Language Learning & Technology*, 5 (2), 84-94.
- ROST, M. (2001). Listening. En R. CARTER & D. NUNAN (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press.

- SANS MARTÍ, A. (1991). Fiabilidad y consistencia del proceso de Selectividad. Un gigante con los pies de barro. En M. LATESA, M. MUÑOZ-REPISO, R. GONZÁLEZ TIRADOS Y A. BLANCO (Eds.), *La investigación educativa sobre la Universidad* (pp. 219- 227). Madrid: CIDE-MEC.
- SANZ, I. (1999). El examen de Selectividad a examen. *Greta: Revista para profesores de inglés*, 7 (2), 16 -29.
- STOOF, A., MARTEN, R., VAN MERRIENBOER, J. & BASTIAENS, T. (2002). The Boundary Approach of Competence: a Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1 (3), 345-365.
- UR, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VELDKAMP, B. P. & VAN DER LINDEN, W. J. (2000). Designing Item Pools for Computerized Adaptive Testing. En W. J. VAN DER LINDEN & C. A. GLAS (Eds.), *Computer Adaptive Testing: Theory and Practice* (pp. 149-162). Boston: Kluwer Academic.
- WATTS, F. Y GARCÍA CARBONELL, A. (2005). Control de calidad en la calificación de la prueba de lengua inglesa de la Selectividad. En H. HERRERA SOLER Y J. GARCÍA LABORDA (Coord.). *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de Inglés* (pp. 99-115). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- WEIGLE, S.C. (1994). Effects of Training on Raters of ESL Compositions. *Language Testing*, 11 (2), 197-223.
- WESTERA, W. (2001). Competences in Education: a Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- XING, D. & HAMBLETON, R. K. (2004). Impact of Test Design, Item Quality, and Item Bank Size on the Psychometric Properties of Computer-based Credentialing Examinations. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (1), 5-21.

Fuentes electrónicas

- MARTÍNEZ SÁEZ, A., SEVILLA PAVÓN, A. Y GIMENO SANZ, A. (2009). *Resultados encuesta profesores 2º Bachillerato nueva prueba de lengua extranjera PAU*. Informe interno de la universidad Politécnica de Valencia. Recuperado el 26 de octubre de 2011, de <http://www.upv.es/ingles/documentos/informe.pdf>

Dirección de contacto: M.ª Camino Bueno Alastuey. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Campus de Arrosadía, s/n. 31006, Pamplona (Navarra). E-mail: camino.bueno@unavarra.es