

Resumen

This paper attempts to analyse the exam evaluation of English as a second language in 'University-access tests for students over 25 years old' at four universities of Madrid. The study focuses on conditions of examinees and on structure of the exam: instructions, design, text and items. It is analysed whether the model of this exam corresponds to the orientations and the instructions presented by these universities. It is also analysed, how this exam relates to some communicative competence categories, such as validity, authenticity and fiability. This paper based on empirical study states the claim that the analysed exams do not evaluate the communicative competence of the English language. As a consequence, the examinees of such exams have few possibilities to show their knowledge of English freely, or to interpret the information of the exam's text.

1. Introducción

El objetivo de este estudio es analizar la evaluación de la prueba de inglés de “Acceso a la universidad para mayores de 25 años”. El estudio se centra en el entorno y en los fundamentos de la prueba: las instrucciones, las características, el diseño y el contenido (1). Puesto que el análisis está basado en la teoría de la *competencia comunicativa*, en el presente estudio se pone en duda tanto que el modelo de la prueba corresponda a las orientaciones y a los criterios presentados por las universidades, como a la forma de evaluar los conocimientos comunicativos del idioma.

El análisis se apoya en el criterio de que la evaluación de la lengua extranjera es una tarea compleja, y en los problemas principales que surgen de la elección y presentación de un texto, y su posterior evaluación (Baker 1989). Asimismo, en la parte final de este estudio.

2. El acceso a la universidad para mayores de 25 años

En la Comunidad de Madrid existen siete universidades públicas. Entre estas universidades dominan dos tipos de pruebas de inglés: *presentación de un texto* y *traducción de un texto*, conteniendo ambas variantes un máximo de 200-250 palabras (Harris 1969: 60). La traducción más habitual es de castellano a inglés, y sin diccionario. Esta variante también es la más frecuente en las universidades de otras comunidades: la Universidad de Sevilla, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de La Rioja, la Universidad del País Vasco, o la Universidad de Barcelona (2). En algunas, como en la Universidad de Alicante está permitido utilizar un diccionario bilingüe (3).

1 - En la clasificación de R. Pérez Juste (1992) la prueba de acceso se analiza en las cuatro etapas: *contexto* - valoración de realidad, las necesidades de los alumnos; *entradas* (impacto) - diseño y planificación del programa; *procesos* - realización del programa concreto; *productos* - valoración, detección de los fallos y diagnóstico de causas y efectos no planeados.

2 - Información básica sobre estas universidades extraída de sus respectivas páginas web.

3 - En los años ochenta el ejercicio de traducción, con o sin diccionario, de un idioma moderno era un componente muy usual de las pruebas. Además, los autores que analizaban este tipo de pruebas reclamaban que “no existe ejercicio de idioma moderno, hasta la fecha, en la Selectividad general y, sin embargo, las Universidades lo creen fundamental para certificar la idoneidad de los aspirantes mayores de veinticinco años” (Escudero Escorza 1983: 10).



Sin embargo, la traducción está perdiendo su importancia en los exámenes, como consecuencia de los nuevos requisitos, relacionados con el aspecto pragmático de las pruebas, puesto que cada vez hay más universidades que eligen la prueba de *presentación de un texto* (Harris 1969: 4-5).

El presente estudio únicamente analiza este tipo de prueba: *la presentación de un texto*; prueba utilizada en las cuatro universidades de la Comunidad de Madrid: la Universidad Autónoma (UAM), la Universidad Complutense (UCM), la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). Las pruebas objeto de análisis en el presente estudio son las correspondientes a los años 1997-2001 (4).

En UAM, UCM, UPM y UAH pueden participar en la Prueba de Acceso para mayores de 25 años aquellos que cumplan los 25 años antes del uno de octubre del año en curso y no estén en posesión de una titulación universitaria. Revisando los datos del Instituto Nacional de Estadística de los años 1998-2000, se aprecia bastante diferencia entre el porcentaje de los estudiantes mayores de 25 años que se presentaron a la prueba y los que aprobaron. Hay una considerable diferencia entre el porcentaje de aprobados de UPM (en todos los años el porcentaje supera el 40%) y UCM (sólo el último año superó el 20%) (5), dato contrapuesto al número de matriculados (cantidad ostensiblemente superior en UCM respecto de UPM) (Sáenz Barrio *et al* 1984). Las universidades sugieren a los alumnos que deseen presentarse a la prueba (con carácter no obligatorio) que se inscriban anteriormente en los cursos de iniciación y orientación. En dichos cursos, durante seis meses, y con una frecuencia de una hora semanal, se prepara para la Prueba de Acceso a la Universidad.

En el análisis de las pruebas es inevitable prestar atención al impacto del examen. Este examen es una parte de una Prueba Común, que se realiza en primer lugar y que incluye la prueba de lengua (castellano) (6) y un comentario de texto. La Prueba Optativa corresponde a la carrera a la que el candidato desea acceder, donde, dependiendo de la titulación, se puede optar entre los exámenes del corpus: Científica y Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, o Humanidades. Cada una de las materias objeto de examen será calificada de 0 a 10 puntos. La calificación final de la Prueba General será la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las tres pruebas. Para ser declarado Apto, el resultado final deberá ser igual o superior a 5 puntos (7). Según este sistema, el impacto de la prueba de inglés disminuye en parte, pues aun suspendiendo la prueba de inglés, es factible aprobar haciendo media con el resto de las pruebas. El interés para los alumnos reside en aumentar su nota final (8). Conforme se indica al principio del presente párrafo, este estudio se centra en el impacto de la prueba de idioma en la *Prueba Común*.

Es de suponer que los conocimientos previos también afecten en los resultados de la prueba. Por lo tanto, todo lo anteriormente señalado deriva en lo siguiente: antes de la presentación a la prueba hay al menos dos tipos de candidato, aquel que sigue los cursos de preparación en los centros específicos, cuya duración es de 30 horas, y

4- Los ejemplos de las pruebas fueron obtenidos en los Departamentos de Información a los Alumnos en cada una de las universidades.

5- El estudio de T. Escudero Escorza de los años ochenta (período analizado: 1973-1981) muestra que en la UAM el porcentaje de aptos entre los matriculados estaba entre el 20% y el 30%, y en UPM no llegaba al 20% (1983: 16-18).

6- En UAM y en UCM esta parte se denomina “Cultura lingüística” [www.uam.es], [www.ucm.es].

7- En UAH, la prueba común sólo consiste de dos partes: idioma y comentario de texto. Por eso, para aprobar hay que obtener más de 4 puntos (puntuación máxima 10 puntos) y no 5 o más puntos, como en UAM y UCM.

8- Al menos hace 20 años la carrera más elegida por los aprobados mayores de 25 años era Derecho (26,64%) y Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación (23,30%) (Escudero Escorza 1983: 28). Esto significa que la prueba de idioma tenía mucho más impacto en el futuro de la carrera de lo que parece en un principio.



en los cuales se preparan para pasar la prueba, y se activan los conocimientos de idioma (Bordón 2000: 111; Carroll 1980: 6); y aquellos que se presentan a la prueba de inglés sin una preparación especial, con otro tipo de preparación, i.e. experiencia en el extranjero, o por motivos laborales.

2.1. El modelo de la prueba de acceso en UAM, UCM, UPM y UAH

El modelo de la prueba de presentación de un texto varía en las cuatro universidades ya mencionados antes: UAM, UCM, UPM y UAH. La estructura del texto es más o menos similar en todas las universidades: una extensión aproximada de 250 palabras sobre algún tema de interés general presentado en un lenguaje no especializado en el idioma extranjero cursado o elegido por el alumno, donde el alumno debe contestar a diversas preguntas relacionadas con dicho texto. La diferencia estriba en las preguntas.

UCM y UPM presentan cinco preguntas, según las cuales se mide: (1) la comprensión lectora y la expresión escrita; (2) exclusivamente la comprensión lectora; (3) el dominio del vocabulario; (4) los conocimientos gramaticales morfológica y sintácticamente, y, por último, (5) la capacidad para expresarse libremente en la lengua extranjera mediante una composición de 80 a 100 palabras (véase tabla 1). Estos criterios se medirán de la siguiente manera: para medir (1) la comprensión lectora y la expresión escrita, se formulan dos preguntas abiertas, cuyas respuestas deberán estar basadas en la información del texto, pero con construcciones propias. Cada una de las preguntas valdrá 1 punto, asignándose 0,5 puntos a la comprensión de la pregunta y 0,5 puntos a la corrección gramatical de la respuesta (máximo total 2 puntos). Para medir (2) la comprensión lectora, en la respuesta se hará constar si cada uno de los dos enunciados de esta pregunta es verdadero o falso, y a continuación se copiará el fragmento del texto que justifica la decisión. Cada uno de los apartados valdrá 1 punto y se calificará con 0 puntos si la opción (T/F) elegida no se justifica con la cita apropiada del texto (máximo total 2 puntos). En lo referente (3) al dominio del vocabulario, el alumno demostrará esta capacidad localizando en el texto el sinónimo adecuado para una serie de términos. La calificación máxima por cada apartado es de 0,5 (en total hasta 1 punto). (4) Los conocimientos gramaticales se miden de la siguiente manera: se presentan cuatro frases, con instrucciones precisas. En las tres primeras (a, b y c) se deben completar los huecos, en la última (d) transformar. Se adjudicará 0,5 puntos a cada apartado. En el caso de (a), (b) y (c) se dividirá la puntuación en partes iguales para cada uno de los “huecos” (en el total de la pregunta se pueden conseguir hasta 2 puntos). En cuanto a (5) la capacidad para expresarse libremente en la lengua extranjera mediante una composición de 80 a 100 palabras, se proponen dos opciones, entre las que se elegirá sólo una. Se otorgarán 1,5 puntos por el buen dominio de la lengua — léxico y estructura sintáctica. 1,5 puntos valorarán la madurez en la expresión de las ideas— organización, coherencia y creatividad (en total hasta 3 puntos).



Tabla 1. Las opciones de la prueba de inglés de presentación de un texto en 2000-2001.

Universidades		UAH	UAM	UCM	UPM	
TEXTO	Contenido	Aproximadamente 200-250 palabras; tema de interés general; lenguaje no especializado.				
	Evaluación	I Comprensión lectora.				
			5 frases son verdaderas (T), falsas (F), o no referentes al texto (DK) con evidencia del texto que justifica la elección.	2 frases son verdaderas (T) o falsas (F), con evidencia del texto que justifica la elección.		
			5 puntos	2 puntos		
		II Capacidad para expresarse libremente en la lengua extranjera.				
			Composición libre (60-80 palabras) en sus propias palabras respondiendo a 1 pregunta.	—	Composición libre (80-100 palabras) en sus propias palabras; eligiendo 1 de 2 opciones.	Composición libre (60-80 palabras) en sus propias palabras respondiendo a 1 pregunta.
		2 puntos		3 puntos		
	III Dominio del vocabulario.					
		Transformación de las ideas principales del texto en una tabla.	—	Localización en el texto del sinónimo adecuado para cada uno de los 2 términos.	Localización en el texto del sinónimo adecuado para cada uno de los 5 términos.	
		3 puntos		1 punto		
IV Conocimientos gramaticales.						
	—	Cuatro opciones con instrucciones precisas en aspectos morfológicos y/o sintácticos.				
		2 puntos				
V Comprensión lectora y expresión escrita.						
	—	Formulación de 3 preguntas abiertas, basándose en la información del texto con construcciones propias.	Formulación de 2 preguntas abiertas, basándose en la información del texto con construcciones propias.			
		6 puntos	2 puntos			
Puntuación		Total: 0-10 puntos				



Por otro lado, UAH propone una presentación de texto con 3 preguntas que medirán: (1) la comprensión lectora y la expresión escrita. Al igual que las otras dos universidades, el alumno deberá responder si la frase es verdadera o falsa, o de contenido desconocido, i.e. que la frase no corresponde al texto. El alumno también deberá copiar la evidencia del texto, que justifica su elección. (2) exclusivamente la comprensión lectora, el dominio del vocabulario. Esta capacidad se evaluará mediante la transformación de las ideas principales del texto en una tabla. Y por último, como en las otras dos universidades, (3) se comprueba la comprensión lectora y la expresión escrita. El alumno deberá contestar a una pregunta abierta, utilizando sus propias palabras en la respuesta y no basándose en el texto.

En su caso, UAM presenta un texto que consta de tres preguntas, las cuales suman hasta un máximo de 10 puntos, y se considera aprobado una puntuación superior a los 5 puntos. La pregunta (1) mide exclusivamente la comprensión lectora. El alumno debe decidir si las dos frases que se le presentan son verdaderas o falsas, copiando a continuación el fragmento del texto que justifica su elección. Se otorga 0,5 puntos por cada apartado. Se calificará con 0 puntos si la opción elegida no estuviese justificada (en total hasta 2 puntos). La pregunta (2) consta de dos enunciados y mide los conocimientos gramaticales del alumno en su aspecto morfológico y/o sintáctico (en total hasta 2 puntos). La pregunta (3) comprueba la comprensión lectora y la expresión escrita (9). Se evalúa al alumno mediante la formulación de preguntas abiertas, a las que el alumno deberá contestar basándose en la información del texto, pero utilizando sus propias palabras. En cada respuesta se otorgará la misma puntuación tanto a la comprensión lectora como a la corrección gramatical (en total hasta 6 puntos).

Como muestra la tabla, existen dos grandes diferencias entre las universidades. UAH valora mucho la comprensión lectora y el dominio del vocabulario, no prestando una atención concreta a los conocimientos gramaticales, evaluándose los mismos en la composición libre. Las pruebas de UAM y UCM son muy parecidas: ambas universidades optan por una evaluación de los conocimientos gramaticales y una atención especial a la comprensión lectora y escrita. La variante de UCM se revela como la más usual, y por último UPM que utiliza las cinco opciones, compartiendo con UAH la opción del dominio del vocabulario.

Con arreglo a esta tabla se construye todo el apartado siguiente. A continuación de la explicación teórica, se pondrá en duda si con estas opciones se pueden evaluar los conocimientos del idioma, *la competencia comunicativa* y hasta que nivel.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La competencia comunicativa

A. Davies (1990) apunta que los exámenes de lengua se desarrollaron dentro del marco de la lingüística aplicada como una de las opciones y como objeto de análisis. De la misma manera, los exámenes de lengua se fragmentaron en tres áreas: de la lengua comunicativa; para los propósitos especiales; y de la hipótesis de competencia unitaria. Nos interesarán *los exámenes de la lengua comunicativa*, puesto que esta prueba

9-En el año 1999-2000, la prueba de la UAM era de 2 preguntas y la puntuación máxima era de 5 puntos. Para aprobar era suficiente obtener una puntuación superior a los 2,5 puntos.



de “Acceso para mayores de 25 años” no está especializada para ningún tipo de estudios, ni intenta medir el nivel teórico de los alumnos. Esta prueba tiene un carácter pragmático, la evaluación de los conocimientos de inglés, las posibilidades de usar el idioma en su carrera, en otras palabras, es un *proficiency test* o *examen de nivel de dominio (o de habilidad)* (Bordón 1999: 17) para el acceso a la universidad.

La necesidad de la valoración de la lengua práctica en la enseñanza y la evaluación de la segunda lengua fue desarrollada por J. Oller (McNamara 2000; Davies 1990) en los años setenta enfocando su estudio no en el sistema de lengua, sino en los procesos psicolingüísticos, incluidos en el uso de la lengua. El mencionado teórico interpretó la lengua basada en los fundamentos pragmáticos. Oller propagó el tipo de prueba *cloze-test* (texto de aproximadamente 400 palabras, en el que se omiten palabras del texto cada 5-6 palabras). El alumno debe completar las palabras omitidas y realizar un dictado. Según el autor, estos exámenes medían perfectamente los conocimientos pragmáticos y eran económicos. Pero en las discusiones siguientes se verá que este tipo de examen puede no ser válido en algunas ocasiones.

La metodología del análisis de *los exámenes de lengua* comunicativa era objeto de promoción del sociolingüista D. H. Hymes (1971). El mencionado teórico relacionó la competencia lingüística con las condiciones socioculturales en la comunidad diversa (10). Este modelo funcional del análisis de la lengua estaba dirigido hacia la conducta comunicativa y la vida social. La competencia de la gramática y la competencia del uso de la lengua estaban mediadas por la competencia social o comunicativa, que se desarrolla en cuatro determinaciones para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad: *posible* (gramatical), *factible* (psicolingüístico), *apropiado* (sociocultural) y *realizado* (enseñanza de la lengua). Hymes fue uno de los primeros que postuló la enseñanza de la segunda lengua en el aprendizaje no sólo a través de las reglas de la gramática básica sino también a través de todas las habilidades comunicativas de un hablante nativo.

En los años ochenta el modelo de la competencia comunicativa fue detallado y desarrollado por M. Canale (1983). El tema se orientaba aún más hacia los aspectos socioculturales y el funcionamiento del módulo de enseñanza enfocado a las necesidades comunicativas, adaptado a las situaciones reales y los factores contextuales. Así, según el autor, la competencia comunicativa incluye la competencia: gramatical (código verbal y no-verbal), sociolingüística (significado social), discursiva (cohesión y coherencia) y estratégica (habilidad y efectividad de la comunicación). Todos estos factores no funcionan separados pero interactúan. Por lo tanto, el aprendizaje y la evaluación de la segunda lengua tendrían que estar orientados al conocimiento y a la habilidad lingüística. En otras palabras, Canale describió cinco directrices para un enfoque comunicativo: *extensión de las áreas de competencia* (integración de las cuatro áreas de conocimiento comunicativo); *necesidades de comunicación* (necesidades e intereses de los estudiantes); *interacción significativa y realista* (presentación de situaciones auténticas); *habilidades del estudiante en su lengua nativa* (atención a las habilidades personales en el

10- Con esta teoría D. H. Hymes se enfrenta con el modelo antiguo de N. Chomsky, en el que prepondera la competencia lingüística en una comunidad ideal, homogénea, no influido por los factores socioculturales (Hymes 1971: 30). H. G. Widdowson (1989: 89) añade que aunque “hay reglas de uso” adaptadas a la habilidad de la competencia de la lengua (*use*), no todo se adquiere del aprendizaje pragmático, y depende del sistema de conocimiento lingüístico (*usage*), que limita la variabilidad cognitiva. El sistema de lengua descansa en nuestra memoria. Widdowson aplica este sistema para sugerir otro sistema de enseñanza de lengua: gran cantidad del conocimiento parece consistir en bloques (*chunks*) formulaicos, unidades léxicas parcial o totalmente montadas y disponibles para ser usadas. Por lo tanto no todo el acceso depende del análisis.



2.2.2. Las características del examen

Según Carroll la prueba tiene que poseer cuatro características: *relevancia* (atención a la especificidad del contenido en las circunstancias de relevancia que pueden influir la decisión del candidato), *aceptabilidad* (la neutralidad del contenido evitando cualquier implicación religiosa o social), *comparabilidad* (el sistema estable de evaluación capaz de comparar diferentes examinados, para la obtención de una puntuación más objetiva), y *economía* (atención al agrupamiento de las circunstancias y al tiempo del proceso del examen). Estas características evalúan, si la prueba es *fiable*, *válida* y *viable* (Harris 1969: 13).

La *validez* define hasta qué punto una prueba mide lo que se supone que mide: “se refiere al uso o usos que se darán a las calificaciones, por lo que siempre está relacionada con el propósito de la prueba” (Alderson et al 1995: 279). Hay varios tipos de validez: de contenido, de respuesta empírica, externa, interna, predicativa y racional.

La *fiabilidad* es la medida en que los resultados de una prueba son fiables, y si se evalúa la actitud y la situación del candidato (Wood 1993). Para medir la fiabilidad de la prueba de acceso para mayores de 25 años se necesita participar en la realización de la prueba o en el proceso administrativo de la creación del modelo. Por este motivo, el estudio analizará el grado de la competencia comunicativa de las otras características.

La *autenticidad* se identificaría a través del origen y la funcionalidad del texto en el examen (McNamara 2000). Esto determina no sólo la estructura del texto sino también la interacción de los candidatos con el texto en sí mismo.

La *economía* se basa en los instrumentos de la prueba: la longitud, el tiempo, y si todos son coherentes, para obtener resultados racionales.

Según estas características Carroll desarrolla tres etapas de la prueba, que constan de subpartes: diseño de la prueba (a través de la descripción de los participantes, analizar las necesidades comunicativas y determinar el tipo y el objetivo de examen); desarrollo de la prueba (realización de examen y validación del contenido de la prueba); y por último, operación o evaluación (revisión del sistema de la prueba). Esta construcción de la prueba facilita especialmente la valoración del contenido en el caso de que el examen fuese para muchos candidatos a la vez. Las siguientes partes de este estudio están dirigidas concretamente a los dos primeros aspectos: *diseño* y *desarrollo* de la prueba de inglés correspondiente a la prueba de “Acceso para mayores de 25 años”.

3. Análisis de los ensayos

3.1. Propósito

El objetivo de la prueba de inglés de acceso a la universidad para mayores de 25 años es evaluar la habilidad y los conocimientos de la lengua sin referencia a ningún tipo de aprendizaje anterior concreto. Por eso este examen mide el *dominio de la lengua* (*proficiency test*). La construcción de la prueba depende de muchos



basados en la competencia lingüística (11).

La prueba de inglés — la presentación de un texto en las cuatro universidades analizadas — está compuesta por los *cloze-type* (frases verdaderas o falsas, conocimientos gramaticales y dominio del vocabulario), los *open-ending* (la opción de la composición libre) y los ítems *mixtos* (la formulación de 2-3 preguntas abiertas, basándose en la información del texto pero con construcciones gramaticales propias, véase tabla 1). Puesto que los alumnos no sólo tienen que leer y completar los ítems sino que también tienen que escribir en el último ítem, la prueba se combina de *reading-writing* (Carroll 1980). *Listening* y *speaking* no están incluidos en la prueba. A primera vista, esta estructura de examen parece ser la promocionada por Baker, según el cual, los tipos de pruebas más apropiados son aquellos en los que existe la posibilidad de analizar el texto presentado a través de preguntas de gramática del tipo de *multiple-choice* y de dominio de vocabulario (12). Esta estructura, por un lado, garantiza la verdadera realización del dominio de la lengua, porque está orientada a los posibles usos de la lengua en las situaciones reales. Aunque, por otro lado, la presentación de estos ítems en la prueba todavía no garantiza la validez del texto y la construcción sobre las bases de la competencia comunicativa.

3.2. Las instrucciones.

El papel de las instrucciones en las pruebas es muy importante ya que a través de ellas los candidatos se orientan sobre el proceso y sobre la información de la prueba en sí misma. Los componentes básicos de las instrucciones que interfieren en la motivación de los candidatos, según F. L. Bachman y A. Palmer (1996), son: el propósito de la prueba, las características lingüísticas que van a ser examinadas, el proceso de los ítems, y la especificidad de la puntuación.

Las instrucciones se encuentran divididas en *generales* y *específicas* para cada parte de la prueba. Según este esquema las instrucciones *generales* explican el propósito y las tareas de la prueba. Los candidatos (mayores de 25 años) pueden conseguir estas instrucciones por Internet o en folletos especiales explicativos. Independientemente del hecho de tratarse de la prueba de lengua extranjera, todas estas instrucciones se presentan en castellano. En este caso las explicaciones previas a la prueba pertenecen a las instrucciones generales. A continuación figura un ejemplo extraído de UAM (2001):

- (1) INSTRUCCIONES:
Lea todo el texto cuidadosamente, así como las preguntas. Después de leer el texto y las preguntas, proceda a responder en lengua inglesa. Conteste a las preguntas respetando el orden en que están planteadas
DURACIÓN DEL EJERCICIO:
60 minutos.
CALIFICACIÓN:
Lo que se indica en cada parte del ejercicio.

11- T. McNamara (2000: 8-9) denomina a estos factores *los criterios*, los cuales tienen la mayor fuerza en la característica esencial y la realización de la prueba. En esta intervención el autor basa la autenticidad y la validez de las pruebas.

12- En la clasificación de D. Baker (1989: 11) esta prueba de acceso para mayores de 25 años podría describirse con los términos “indirect system-referenced”.



La prueba de UPM en 2001 se presentó a los candidatos sin instrucciones (aunque no se descarta que los candidatos tuviesen la posibilidad de leer las instrucciones en otro lugar). No es el objeto de este trabajo analizar la validez de la prueba a través de las instrucciones pero se observa falta de claridad en el ejemplo de la UAM (2001). Las advertencias respecto del orden en la realización de la prueba: “contestar a las preguntas respetando el orden en que están planteadas”, no ayudan a reducir el tiempo empleado en realizar la prueba. El candidato podría desorientarse al verse incapaz de resolver una de las preguntas. Asimismo la indicación respecto de la calificación: “lo que se indica en cada parte del ejercicio”, también puede provocar pérdida de tiempo. Las instrucciones generales tampoco indican cuantos ítems contiene la prueba. La prueba del año 2000 (UAM) presentaba con mucha más claridad las instrucciones sobre la calificación: “la primera pregunta tendrá una puntuación de 2 puntos. La segunda tendrá una puntuación máxima de 8 puntos”.

Las instrucciones pueden presentarse en la lengua nativa o en el idioma extranjero (en este caso en inglés). Si existiese algún tipo de riesgo de que en pudieran presentarse al examen candidatos con diferentes lenguas nativas, lo cual no puede excluirse en esta prueba, en este caso las instrucciones podrían figurar en inglés (Alderson *et al* 1995: 48-49).

En la parte de instrucciones *generales* figura la limitación de tiempo, siendo de 1 hora en todos los casos. De las instrucciones se puede concluir que esta hora ha de emplearse en leer el texto y contestar a los ítems. Leer el texto puede llevar más tiempo del estipulado en un principio. Según Munby (1989: 126-131), la lectura hasta la comprensión de un texto pasa por varias etapas:

- 17 skill. Recognizing the script of a language;
- 19 skill. Deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items;
- 20 skill. Understanding explicitly stated information;
- 22 skill. Understanding information in the text, not explicitly stated;
- 28 skill. Understanding relations within the sentence;
- 30 skill. Understanding relations between parts of a text through lexical cohesion;
- 37 skill. Identifying the main point or important information in a piece of discourse;
- 39 skill. Distinguishing the main idea from supporting details;
- 40 skill. Extracting salient points to summarize;
- 42.1 skill. Expanding salient relevant points into summary of whole text.

Con arreglo a estas *capacidades (skills)*, puede deducirse al menos que para leer se ha de utilizar un tiempo prudencial (Omaggio 1993). La indicación de 1 hora para la prueba puede que sea demasiado general (13).

Las instrucciones *específicas* son muy parecidas en todas las universidades y se presentan en inglés. El primer aspecto objeto de comparación es su virtud de ser *sistemáticas*. En el ejemplo de UAM (2001) las instrucciones de

13- R. Wood (1993: 23-25) dedica una parte de su estudio al límite de tiempo en la prueba. Según sus cuentas, deberían dedicarse a un ítem 90 segundos aproximadamente. Si el ítem fuera Verdadero/Falso o Sí/No es suficiente medio minuto. Por otra parte, hay que tener en cuenta que si la prueba consta de varios ítems se necesita más tiempo para orientarse. Para una buena valoración de la prueba, según Wood, es positivo familiarizar a los candidatos con el material antes de la prueba.



los 2 primeros ítems utilizan el imperativo, y en la tercera se explica la característica del ítem en sí misma. Este aspecto lo soluciona más apropiadamente UPM (2001), en la sección de gramática indicando “complete the following sentences”. Por otro lado, el último ítem de la prueba de UPM (2001) repite dos veces el número límite de palabras en la composición libre. Y lo más sorprendente es que la cantidad varía: el enunciado del ítem indica que se escriban aproximadamente 50 palabras (se entiende que 48 palabras serían suficientes); y sin embargo, la explicación posterior limita la cantidad a entre 50 y 80 palabras.

Las instrucciones deberían estar *claras*. Pero no es así cuando se indica “find a synonym for the following words according to their meaning in the text” (UPM 2001). No se sabe si se refiere a una sola palabra, o a la frase entera, o a una combinación de frases. También resulta algo contradictoria la frase: “In your own words and based on the ideas in the text, answer these questions. Be careful with the grammar and write precise answers” (UAM 2001). La creatividad requerida queda reñida con el hecho de buscar las referencias en el texto. Y el último ítem (UPM 2001) consiste en escribir 50-80 palabras, pero no queda claro si en composición libre o en referencia al texto anterior. Es de suponer que se trata de una composición libre, pero el tema del ítem “Barcelona is a popular city for foreign students” se acerca mucho al tópico del texto “Barcelona is hot”.

Puede concluirse que las instrucciones *generales* y las *específicas* en algunas ocasiones no ayudan a los candidatos a orientarse en la prueba, sino que al contrario, pueden llegar a confundir debido a la falta de *sistematicidad* y de *claridad*. Entender concretamente qué se pide, lleva más tiempo del necesario, pudiéndose reducir este tiempo con unas instrucciones más concretas y precisas.

3.3. Diseño

3.3.1. Texto

Comenzamos el análisis del texto con el análisis de los temas presentados a los candidatos. En los 9 ejemplos de pruebas escogidos dominan los textos generales, de aproximadamente 200 palabras. Entre estos temas sólo encontramos un *texto literario* (de A. Russel & B. Highton, Aesop's Fables, Chronicle Books, 1990): “The town mouse and the country mouse” (UAH), un texto con un *tema de estilo periodístico*: “Ghost Stories” (UAH) y uno con un *tema de educativo*: “Defining University of the 21st century” (UAM). Los otros 7 textos se dividen en *temas relacionados con la salud*: “The secret of a long life” (UAH), “Does being obese really matter?” (UAH), “Heart Association Cautious on Wine” (UAH), “Light therapy” (UCM), y en *temas de tiempo libre y vida cultural*: “Barcelona is hot” (UPM), “Guy Fawkes” (UAM).

Todos los textos tienen un tema principal, indicado por el título, en el cual, normalmente, aparecen los protagonistas del texto. El texto expone un problema o asunto, a través de algunos estudios o investigaciones u observaciones públicas, y finalmente llega a unas conclusiones. Sólo el texto más reciente “Ghost Stories” está construido de una forma diferente: cuatro historias distintas, con distintos protagonistas.

Todos los textos suelen contar con muchos datos y cifras, con un papel muy importante en el significado del texto. Sólo en dos textos: “Barcelona is hot” y “The town mouse and the country mouse”, no aparecen ni



resultados de investigaciones. Si bien puede pensarse que estos dos textos son demasiado generales, por otro lado, en algunos otros textos los números pueden llegar a confundir. Por ejemplo, citamos tres frases del texto (UAH 2000) “Does being obese really matter?”:

- (2) **(1)** Obesity, which is largely due to excessive fat, is a medically defined condition — it refers to anyone who is more than 30 per cent overweight for their height. **(2)** In Britain the number of obese people has doubled over the last 10 years. **(3)** The current figure of 17 per cent of the population is a figure not very different to that found elsewhere in the European Community.

Es entendible la conexión entre la frase 1 y 2, pero, a primera vista, es difícil agrupar las frases 2 y 3. Es de difícil comprensión para los alumnos si el 17 por ciento se refiere a la población de Gran Bretaña, o a la población de la Comunidad Europea, i.e. que todos nosotros tenemos en común el 17 por ciento. Y a continuación, sin conexión aparente, se introducen en el texto datos sobre los Estados Unidos:

- (3) **(3)** The current figure of 17 per cent of the population is a figure not very different to that found elsewhere in the European Community. **(4)** In the USA it is even worse — the figure there being as high as 33 per cent — and they have had to widen the seats at the Yankee's Stadium.

En definitiva, da la impresión de que el texto es más un conjunto de frases enciclopédicas no utilizadas posteriormente en ninguna pregunta. Por lo tanto, el candidato, leyendo el texto, no necesitará los numerosos datos a la hora de resolver las preguntas.

Otro aspecto a destacar en las pruebas es la ausencia de diálogos. Sólo en el texto literario, (UAH) “The town mouse and the country mouse”, aparece un diálogo entre dos ratones, que se supone representaría un índice de la *autenticidad* del texto. Los textos de las pruebas son presentados en 3-4 párrafos, con una numeración de líneas en la izquierda (en el caso de UPM). C. Alice Omaggio (1993) defiende la autenticidad del texto no sólo en el contenido sino en la estructura de la presentación del texto, sugiriendo que, por ejemplo, el artículo de la revista sea presentado a los candidatos originalmente, con el mismo tamaño de letra, ilustraciones y en columnas. Estas categorías extralingüísticas, según Omaggio, ayudan a construir el significado del texto (14).

Los textos de las pruebas de “Acceso a la universidad para mayores de 25 años” posiblemente no sean auténticos por las razones nombradas por Omaggio (1993: 152):

- “1. Simplifying a text often removes natural redundancy and changes its rhetorical organization to some extent. This may actually make a text more difficult to read than if the original were used; 2. The difficulty of a reading exercise is not so much a function of the text as it is of the task or activity required of students as they try

14. La autenticidad de las pruebas es una de las cuestiones más actuales. R. Wood (1993: 236-238) critica la opinión de B. Carroll sobre las presentaciones de los textos auténticos, destacando la dificultad de medir el grado de autenticidad. Sugiere evitar las preguntas habituales y demasiado generales, como “¿qué tal?”, y acercarse a la autenticidad de las pruebas a través de las preguntas de respuestas libres, aunque sea más difícil evaluarlas posteriormente.



to comprehend it. We should think about grading the task, not the passage, in designing reading comprehension practice activities.”

Así los textos de las pruebas de inglés sí parecían ser extraídos de los periódicos, pero, sin embargo, en el proceso de adaptación, de limitación a 200 palabras, intentando desarrollar el tema se perdió la autenticidad del pasaje.3.3.2. Los ítems.

Como se observa en la tabla 1, los ítems están contruidos de una forma y con un orden similar en todas las universidades. Según algunos estudios, el orden de los ítems afecta a los resultados de la prueba. Concretamente R. Wood (1993) analiza el orden de dificultad de los ítems y sugiere construir el examen de fácil a difícil (F-D), basándose en la lógica de que las preguntas difíciles, introducidas al principio de la prueba, pueden afectar a la actitud del candidato, y su posterior capacidad de contestar a las preguntas más fáciles. En este sentido la construcción de las pruebas de inglés es apropiada porque todos los ítems de *reading* figuran al principio y el último ítem es la composición libre.

Las pruebas de “Acceso para mayores de 25 años” quieren medir

1. *La comprensión lectora* — los ítems dicotómicos, basados en la respuesta verdadero/falso, o DK (don't know) (en UAH);
2. *La comprensión lectora y la expresión escrita* — formulación de dos *preguntas abiertas*, con las respuestas basadas en la información del texto, pero con construcciones propias;
3. *Los conocimientos gramaticales* — conjunto de ítems que consisten en: *rellenar los huecos* (poner las palabras entre paréntesis en las formas adecuadas); *re-escribir las frases* en voz pasiva;
4. *El dominio del vocabulario* — búsqueda de los *sinónimos en el texto* o *transformación de la información en una tabla*;
5. *Expresión libre en el idioma extranjero* — *composición libre* de 50-100 palabras sobre un tema indicado. El número exacto de palabras depende de cada universidad.

En total existen cinco variantes diferentes de ítems dependiendo de la universidad (véase tabla 1). Ahora nos interesa el valor y la posibilidad de evaluar los conocimientos del idioma a través de los ítems y el impacto de *los conocimientos comunicativos* en las preguntas de la prueba. Cuantos más ítems haya, mejor se pueden evaluar los conocimientos; cuantos más métodos diferentes emplee una prueba, más seguridad tendremos de que la prueba no se inclina hacia un método o hacia un tipo de estudiante en concreto. Aunque, por otro lado, la existencia de los ítems todavía no significa una buena evaluación. Por eso, se hará un análisis de los ítems por separado.

1. *Ítems dicotómicos*. Todos los ejemplos en las pruebas de este tipo de ítems se responden con un Verdadero/Falso, sólo en UAH se añade la respuesta de DK (*don't know* “no lo sé”). Sin embargo, la variante de Verdadero/Falso es criticada por los teóricos de la competencia comunicativa por una razón muy simple: hay un 50% de posibilidades de acertar la respuesta al azar. No hace falta entender todo el texto para ser capaz de contestar a una de estas preguntas. En todo caso, este ítem mejora con la indicación de buscar las evidencias en el texto.



Asimismo, la posibilidad DK dificulta la respuesta: algunos redactores de ítems reducen la posibilidad de acertar la respuesta correcta al azar incluyendo una tercera categoría como “no se dice”, “no consta” (Alderson et al 1995: 54). Ahora bien, no en todos los casos la posibilidad DK puede ser correcta. Como se mencionó anteriormente, no se sabe claramente a qué se refiere DK: o a la posibilidad de que la información sobre la pregunta no esté en el texto, o a que el candidato no sepa la respuesta. En todo caso, la posibilidad de DK debería estar muy clara. Por ejemplo, del texto “Does being obese really matter?” (UAH 2000), ¿qué tipo de respuesta tendría que darse a la pregunta “A study has shown that children who are obese are likely to be fat when they grow up”? La respuesta se encuentra en el texto en dos sitios:

- (4) **(1)** There is also a very strong genetic factor and any one with an obese parent should take extra care.
(2) Even at school there is discrimination, and obesity at age 12 is a strong predictor of adult obesity.

Según la primera frase podría contestarse DK, porque nada se dice de un estudio sobre la obesidad y la frase es muy general, pero otro candidato, que entendiese el texto muy bien, al encontrar otra vez información al respecto en la segunda frase, y una información muy concreta con limitaciones de edad (12 años), puede suponer que para dar estos datos tendrían que hacer un estudio; con arreglo a esta conclusión contestaría *True* (Verdadero). Entonces no quedaría claro qué candidato tenía razón y qué respuesta sería la correcta.

2. Las preguntas abiertas son una parte de los ítems que necesitan de conocimientos gramaticales y de buena comprensión lectora. El candidato debe usar el idioma a escala interpretativa, no sólo copiando el texto. Ahora bien, todas las preguntas deberían ser útiles, i.e. si hay tres preguntas diferentes, deberían corresponderles tres respuestas diferentes. Por ejemplo, hay 2 preguntas en la misma prueba (UAM 2001):

- (6) **(1)** Name three different things people do on this day;
(2) What do the children want the “guy” for?;

Parte de la respuesta a la pregunta (1) se encuentra en el párrafo:

- (7) **(1)** On this day people build “bonfires” and on the top of the bonfire they put a “guy” — this is a dummy which is made by children. **(2)** It is made from straw, old clothes, newspapers. **(3)** Before November 5th, children use the “Guys” to make money. **(4)** They stand in the street and shout “penny for the Guy”. **(5)** They then spend the money on fireworks.

El problema es que en el mismo párrafo se encuentra la respuesta a la pregunta (2) (frases 3-5). El candidato, con el fin de evitar repetirse, tendría que perder el tiempo buscando una nueva respuesta a la pregunta (1). Esto debería evitarse en las pruebas de gran impacto y en los ítems con gran puntuación (hasta 6 puntos).



Por otro lado, todas las preguntas deberían conseguir que los candidatos se esforzasen en buscar la evidencia en el texto. No deberían realizarse de tal forma que se pudiese contestar sin leer el texto (Harris 1969: 62):

- (5) **(1)** How can the lack of sunlight affect people? (UCM 2001);
- (2)** Every human being must have the opportunity of learning (UAM 2000);
- (3)** The university should give a higher position to some worthy principles of mankind (UAM 2000);

Las preguntas son tan generales, que podrían contestarse sin ningún esfuerzo especial, aunque la búsqueda de la evidencia en el texto complica parcialmente la respuesta. En estos casos se evalúa más la comprensión lectora del idioma en general.

3. El ítem de *Transferencia de información* se usa cuando hay que transferir información del texto a un cuadro, tabla, cuestionario o mapa. Este tipo de ítem es muy valorado en las pruebas de UAH, que suelen incorporar una tabla. El problema en este caso consiste en que no queda claro si hay que rellenar cada columna con un sólo ejemplo o buscar todas las referencias en el texto. Las instrucciones indican: “Based on the ideas from the text, fill in the table below” (UAH 2000). Entre las 5 pruebas utilizadas de la UAH, sólo en una (UAH 1998) se presenta un ejemplo de cómo hay que rellenar la tabla, i.e. hay que buscar todas las situaciones que responden a la columna adecuada. Pero en el resto de los casos, los candidatos pueden ser inducidos al error. Por ejemplo, en la tabla 2 (UAH 1997):

Tabla 2. El ejemplo del ítem de transferencia de información de UAH (1997).

	The town mouse	The country mouse
preferred		
went to		
felt		

En la última fila, qué sienten los ratones, la respuesta es:

- (8) **(1)** ... the town mouse was depressed to find that...
- (2)** ...the country mouse was amazed, and they...
- (3)** ...but there's too much danger for my taste.

Está claro que las opciones (1) y (2) han de figurar en la tabla. El candidato también puede interpretar la respuesta (3) como un sentimiento de *The country mouse*: *felt too much danger*, aunque puede dudar, entre incluir esta respuesta, o no. Debido a la falta de instrucciones y de ejemplos, el candidato tampoco puede saber si en la fila *preferred* ha de nombrar todos los productos preferidos por los ratones, o contestar de forma general: la comida más rica y la comida más simple.



4. Con los *sinónimos* el candidato se encuentra con otro tipo de problema. Si el sinónimo encontrado en el texto debe ser de la misma longitud que el sinónimo de la pregunta, i.e. tener la misma cantidad de palabras, o no. En este sentido las instrucciones del ítem deberían ser más claras. Por ejemplo, qué sinónimo para *periods of time* (UCM 2001) tendría que poner el candidato de la frase:

- (9) The depressive effects of lengthy Nordic winters are known as...

En este caso la duda es qué contestar: a) *lengthy Nordic winters*; b) *Nordic winters*; o sólo c) *winters*.

Por otro lado qué tipo de sinónimos han de escribirse en los ítems (UPM 2001). Es de suponer que una vez identificado el sinónimo en el texto, se ha de buscar uno nuevo, aunque las instrucciones no lo indican claramente:

- (10) Find a synonym for the following words according to their meaning in the text:
a) Hot (Title): 2 meanings (Título: “Barcelona is hot”)
b) Make up (line 10) (Línea 10: “city's five state and two private universities have the highest Socrates participation rate in Spain. Scandinavians make up”)

Los candidatos posiblemente dudaron entre elegir sinónimos que conocen por su educación general, o aquellos que más o menos correspondan al texto. En este caso, el candidato puede no responder correctamente a este ítem por la confusión en las instrucciones del mismo, y no por el insuficiente conocimiento del idioma inglés.

5. *Completar huecos* se refiere a los casos en que el candidato recibe un pasaje corto en el que se han suprimido por parte del redactor algunas palabras o expresiones. En este caso el problema puede surgir en las posibles variaciones en las respuestas.

6. La *composición libre* en las pruebas analizadas consiste en un texto cuya longitud varía de las 50 palabras de UAH a las 100 palabras de UAM, UCM (véase tabla 3).

Como se observa en los temas, los candidatos han de expresar su opinión en siete de los ocho temas. En el tema (2) sólo podría contestar un terapeuta profesional, o el candidato inspirándose en la información del texto. En el resto de los temas se solicita la opinión del candidato.

Sin embargo, la forma de plantear el tema, su estructura gramatical, conduce a una contestación del tipo “Sí” o “No”. El candidato ha de ser muy creativo para desarrollar el tema (3), (4) o (8). En resumen, la respuesta a estas preguntas no constituye solo un problema de expresión en otro idioma, pues una respuesta en el propio idioma conllevaría de por sí un grado de dificultad.

Los temas sugeridos no desarrollan en general los conocimientos de la competencia comunicativa. Aun siendo capaz de contestar la pregunta en 100 palabras, esto no muestra que el candidato es capaz de utilizar el idioma en otras situaciones. Los teóricos de la competencia comunicativa sugieren medir la coherencia de los pensamientos y la manipulación del idioma, con pruebas como escribir una carta, contestar el teléfono, tomar notas, dar órdenes, es decir, situaciones auténticas, en escenarios reales.



Tabla 3. Ejemplos de los títulos de los textos en los ítems de composición libre.

Universidad	Títulos de los textos		Temas	
UPM	(1)	“Barcelona is hot”	(1)	Barcelona is a popular city for foreign students. Using between 50 and 80 words, say which foreign city you would like to study in and why.
UCM	(2)	“Light therapy”	(2)	Advantages and disadvantages of sunbathing.
			(3)	Would you like to live in any northern European country? Explain why or why not.
UAM	(3)	“Defining University of the 21st century”	—	
	(4)	“Guy Fawkes”		
UAH	(5)	“The town mouse and the country mouse”	(4)	Do you agree with the moral of the story? Why?
	(6)	“The secret of a long life”	(5)	Do you think the men live longer than women in Spain? Why?
	(7)	“Does being obese really matter?”	(6)	Do you think that obesity is a major health problem in Spain? Why?
	(8)	“Heart Association Cautious on Wine”	(7)	What is your attitude towards medical reports published in newspapers? Do you follow their advice? Why?
	(9)	“Ghost Stories”	(8)	Do you believe in ghosts or other supernatural forces?

4. Conclusiones

La prueba de inglés en la prueba de “Acceso a la universidad para mayores de 25 años” es una prueba de dominio de la lengua (*proficiency test*), de examen tipo *indirect system-referenced*. Se evalúan los conocimientos de inglés mediante *reading* y *writing*. Entre otros muchos factores, que determinan la calidad de las pruebas de “Acceso a la universidad para mayores de 25 años”, se eligió uno: *la competencia comunicativa*. Este aspecto fue analizado en su mayor parte a través de la estructura de la prueba: el contenido, los textos y las preguntas del examen. De forma marginal se analizaron algunos criterios, como los datos estadísticos que indican la movilidad de los mayores de 25 años en el acceso a la universidad.

Finalmente, se llega a la conclusión de que la prueba de inglés en la prueba de “Acceso a la universidad para mayores de 25 años” no mide los *conocimientos comunicativos* del idioma. El análisis de los ítems se basó en el estudio empírico, las dudas fueron directamente planteadas en las aulas, cuando los candidatos se preparaban para este tipo de examen.

La *validez* de estas pruebas de inglés depende de la estructura de la prueba y de la complejidad de los ítems. El problema consiste en que los textos y la evaluación parecen ser muy generales porque se han preparado para los candidatos de todas las carreras, como parte de una Prueba Común. Los temas no están adaptados a unas necesidades más concretas, o a usos diarios, pareciendo, en algunos casos, estar enfocados a los candidatos de la carrera de estadística o de medicina, pudiéndose poner en duda el criterio general de *aceptabilidad* de la prueba.



La estructura de los textos parece no tener especialmente en cuenta a los candidatos (15). En principio, los candidatos que se preparan para la prueba por su cuenta tienen menos posibilidades de aprobar, debido a que al no estar familiarizados con las instrucciones, estas pueden llevarles a confusión, como se demuestra en apartados anteriores. En Internet (16) pueden encontrarse los objetivos de valoración de la prueba, pero de ellos no puede vislumbrarse el nivel de la misma:

Mediante los instrumentos didácticos que el profesorado considere oportunos el alumno deberá:

1. Ser capaz de comprender el sentido general de un texto escrito de lenguaje no especializado.
2. Saber buscar en el texto informaciones específicas importantes y comprender su significado.
3. Reconocer fácilmente el léxico: lexemas (familias de palabras, campos semánticos), morfemas (prefijos, sufijos).
4. Reconocer los significados que encierran los marcadores lingüísticos: morfológicos, sintácticos y textuales.
5. Ser capaz de inferir significados del texto incorporando a la lectura los datos de la experiencia y conocimiento previos.
6. Poder interpretar los contenidos culturales presentes en un texto o que se deduzcan del mismo.
7. Manejar la lengua escrita con claridad, corrección y coherencia en textos no complejos.

Los ítems están estructurados en un orden muy similar en las cuatro universidades. La variedad en la estructura parece responder al criterio de economía en cada universidad, lo que no siempre concuerda con el criterio de validez de la prueba. Como ejemplo indicativo se encuentra la prueba de UAM en el año 2000 con solo dos ítems. O en los ítems encontramos algunos errores ortográficos, así como “Scandanavian” (UPM 2001, o “scientific” (UCM 2001), reduciendo la validez de las pruebas.

Aunque los ítems se disponen en el orden adecuado: de más fácil a más difícil, y el *reading* figura al principio, el texto y la estructura de los ítems en sí mismos no evalúan la *competencia comunicativa*. Se evalúa a los candidatos por sus conocimientos de idioma pasivos, con muy poca posibilidad de interpretación. Como se puede observar en los objetivos de UCM (2001), no hay ningún objetivo dedicado a la competencia comunicativa. Los candidatos frecuentemente tienen que reconocer los índices de gramática. Tampoco era fácilmente identificable el ítem en el que se interpretaban “los contenidos culturales presentes en un texto”.

Los ítems que figuran en la misma cara de la hoja, debajo de, o junto al texto multiplican las posibilidades de que los candidatos se sientan tentados a copiar del texto inconscientemente en la composición libre, limitando su libertad de interpretación. Incluso los temas en sí mismos son muy poco interpretables. Ni los textos ni los ítems incluyen el diálogo, u otra forma de expresión de la *competencia comunicativa*, dando lugar a dudas sobre la *autenticidad* de la prueba.

15- “El nivel cultural presentado por los mayores de 25 años es bajo. Solamente un 13% tienen completo el C.O.U., mientras que un 25% no rebasa el nivel de Graduado Escolar” (Albuérne López 1985: 150). Casi diez años después, el nivel de los alumnos no ha variado: “su nivel previo es el de bachiller, en muchos casos elemental” (Pérez Juste 1992: 315).

16- Objetivos de UCM. [Www.ucm.es].



Queda clara la falta de ponderancia de la prueba de inglés, ya que esta prueba es parte de la Prueba Común, reduciendo así el impacto. Según Wood, no existe un criterio común sobre lo que es una buena evaluación del idioma extranjero. Sin embargo, hay que considerar apropiado acercar la prueba a la competencia comunicativa — a través de textos ilustrados, no sólo con datos estadísticos, sino también con dibujos adaptados al nivel concreto de la prueba de “Acceso a la universidad para mayores de 25 años”, con ítems sistemáticos y más interpretativos. A pesar de la dificultad de la valoración de la prueba.

Loreta Paulauskaitè

Programa de doctorado de la “Lingüística Aplicada”

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: lp320flf@yahoo.com



Referencias bibliográficas

- Albuérne López, R. F. (1985): *El acceso universitario para mayores de 25 años en distrito de Oviedo (1970-1984)*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Alderson, J. Ch., Clapham, C. y Wall, D. (1995 [1998]): *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- Bachman, F. L. (1990 [1995]): “Habilidad lingüística comunicativa”, M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp. 105-128.
- Bachman, F. L. (1991): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, F. L. y Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Baker, D. (1989): *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*, London: Edward Arnold.
- Bordón, T. (1999): “La evolución del español como lengua extranjera”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 20, pp. 15-26.
- Bordón, T. (2000): “La evolución de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE”, *Carabela*, 48, pp. 111-136.
- Canale, M. (1983 [1995]): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- Carroll, B. (1980): *Testing Communicative Performance*, Oxford: Pergamon.
- Davies, A. (1990): *Principles of Language Testing*, Oxford: Basil Blackwell.
- Escudero Escorza, T. (1983): *El acceso universitario para mayores de veinticinco años: análisis y seguimiento*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Harris Davis, P. (1969): *Testing English as a Second Language*, McGraw-Hill Book Company.
- Hymes, D. H. (1971 [1995]): “Acerca de la competencia comunicativa”, M. Llobera (ed.). *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- Hughes, A. (1990): *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística (1998-2000): *Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*, Madrid: INE.
- Kathleen, S. y Kitao, K. (1996): “Testing Communicative Competence”. *The Internet TESL Journal*. [Documento disponible en <http://iteslj.org>].
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Munby, J. (1989): *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, C. A. (1993): *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle.
- Pérez Juste, R. (1992): *Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años*, Madrid: UNED.
- Sáenz Barrio, O. y González Carmona, A. (1984): *Acceso a la universidad para mayores de 25 años*, Granada: Universidad de Granada. .



- Spolsky, B. (1988 [1995]): “Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua”, M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp. 129-144.
- Torres de, M. E. y Gallegos Díaz, J. A. (1992): *Análisis de una prueba objetiva: las pruebas de ingreso en la universidad para mayores de 25 años*, Granada: Universidad de Granada.
- Widdowson, G. H. (1989 [1995]): “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”, M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp. 83-90.
- Wood, R. (1993): *Assessment and Testing. A Survey of Research*, Cambridge: Cambridge University Press.

