

Analizando críticamente la Selectividad de inglés ¿Todos los estudiantes españoles tienen las mismas posibilidades?

Cuando la LOE y su más de un millar de propuestas de ley se acercan a su aprobación cabe preguntarse ¿Quién ha analizado críticamente el examen de inglés de Selectividad? Si el diseño, control, significación y efecto social de los exámenes de idiomas ha avanzado en los últimos 20 años ¿Por qué no lo ha hecho la Selectividad? También uno debe plantearse ¿Son las exigencias a cada examinando similares en toda España?

Estas y otras preguntas son las que nos proponemos revisar y, en cierto modo, responder en este artículo. Pero antes de comenzar, quizás nos deberíamos plantear con el rigor necesario si hasta la actualidad se ha investigado seriamente la Selectividad de idiomas. Existen algunos estudios aislados que, normalmente, no parecen trascender al público general que han hecho unos pocos investigadores en nuestro país. Este estudio trata de mostrar, por un lado, las profundas diferencias existentes entre las diversas comunidades autónomas en la actualidad y, asimismo, poner de manifiesto que estas grandes diferencias afectan directamente los resultados de cada alumno y, por tanto, lo queramos o no, son potenciales diferenciadores del futuro académico y, por qué no, real de la vida de los examinados ante su llegada a la universidad.

Quizás el lector pueda dudar la necesidad de poner de relieve estos dos aspectos pero permítasenos recordarle la cantidad de estudiantes que a lo largo de 20 años (no tanto hoy cuando las plazas que ofertan la mayoría de las escuelas y facultades universitarias supera las plazas ofertadas) han tenido que cambiar sus expectativas universitarias “por décimas” o, incluso, “centésimas” en su resultado final de Selectividad.

1. Ausencia de estudios

Haciendo una revisión bibliográfica al tema de la Selectividad, una cosa que llama poderosamente la atención es la falta de estudios en torno a la misma. Hasta este año no hemos podido constatar la existencia de un monográfico que versase sobre el tema. Herrera Soler y García Laborda (2005) han puesto de acuerdo a varios de los investigadores que se centran en el tema en torno a varios temas. Sin embargo, dejando aparte los informes que redacta cada universidad sobre los resultados anuales ¿En qué ha consistido la investigación hasta el día de hoy? ¿Qué es lo que la misma nos indica? ¿Qué aspectos se han tratado? ¿A quién iban dirigidos estos estudios? ¿Son de interés general o para especialistas?

Estas son algunas de las preguntas que la mayor parte de los profesores se hacen en la actualidad y son en las que nos vamos a centrar a continuación. El hecho de que señalemos aquí lo que, aparentemente, parecen muchos trabajos no es sino una mínima expresión de los más de 300, por ejemplo, que tiene TOEFL. Por tanto, desde aquí, se hace una llamada a incrementar esos estudios que, sin duda, son muy necesarios.

2. Los estudios hasta la actualidad

El Diagrama 1 presenta las tres áreas de investigación en las que se han hecho la mayor parte de estos estudios. Estas son: validez de diseño, análisis de resultados y perspectivas de cambio y futuro. No olvidemos que los estudios presentados aquí se centran, sobre todo en sólo tres universidades: Islas Baleares, Complutense de Madrid y Granada. Es decir, ni tan siquiera son de distrito. Esto quiere decir que los estudios distan bastante de ser completos y dar una verdadera idea del panorama actual en la temática de este examen.

Con el fin de poder hacer un breve resumen, nos acercaremos a estas tareas de acuerdo a los tipos de estudios mostrados en el diagrama 1:

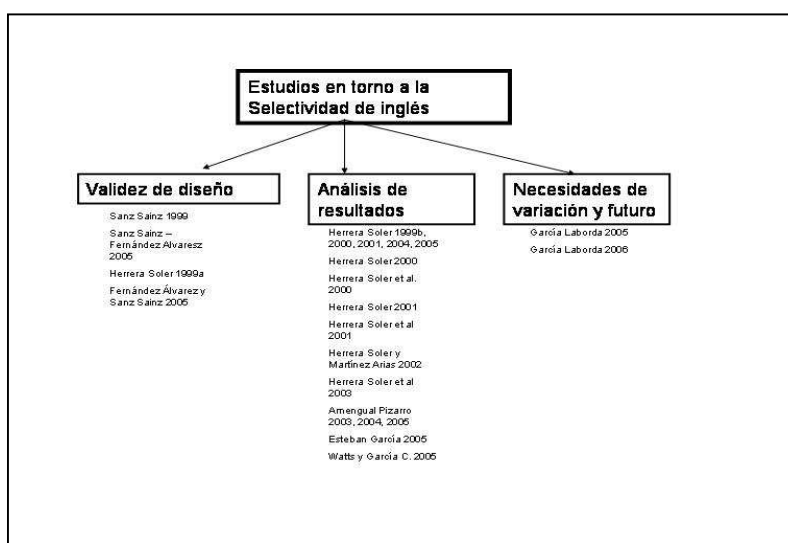


Diagrama 1: Tipos de estudios cuya temática central es la Selectividad de inglés

2.1. Validez de diseño

Parece haber un acuerdo implícito en que el formato actual no es precisamente el ideal. Por un lado, nos discrimina suficientemente entre los estudiantes y la mayor parte se sitúa en torno a lo que sería un nivel intermedio (B1). Esto se debe en parte a la superficialidad en que se examina a los alumnos con preguntas de respuesta muy corta (García Laborda, 2006a) ya que cuando se evalúa en relación aun criterio de baremar solamente alrededor de un nivel (en el caso de Selectividad de hace una tabla a partir de lo que se piensa que es un nivel intermedio) las variaciones son mínimas (aunque esto se pueda ver mejor con resultados estadísticos como los que se exponen en los estudios de tipo b). De aquí concluimos que lo que está a debate es el formato o constructo, validez, representatividad social y el efecto en la enseñanza de 2º de Bachillerato.

2.2. Análisis de resultados

Los resultados, de lo dicho más arriba, no pueden ser concluyentes. La mayor parte de los estudios de Herrera y Amengual se centran en el difícil punto de los correctores y parecen indicar que a pesar de los intentos reiterados de mejorar y equilibrar el sistema de puntuación aún estamos lejos de obtener correctores equivalentes a los que tienen

TOEFL, IELTS o Trinity ya que, mientras estos exámenes tienen correctores profesionales o con un altísimo entrenamiento, los correctores españoles suelen ser profesores entregados a la docencia pero no tienen ese grado de profesionalización (por cierto, ni un salario por su tarea) equiparable. Otros estudios interesantes tienen que ver con el género del corrector, lugar de trabajo y la confianza y validez del examen. Estudios que se enlazan con el tipo a.

También son llamativos los trabajos de Herrera Soler que insiste en mantener el formato de selección múltiple como fundamental. Esto estaría de acuerdo a la forma de pensar de varios autores como García Laborda (2001) que estudiaron la voluntad de muchos profesores de evaluar la gramática como un potencial representante del conocimiento de inglés que tienen los alumnos, cuyo debate se encuentra fuera del interés de esta publicación.

2.3. Necesidades de variación y del futuro de la prueba

Quizás sea este el aspecto más en boga en la actualidad. Tras la futura aprobación de la LOE, habrá que plantearse los contenidos mínimos y la prueba de acceso a la universidad pero aún quedan cuestiones tan importantes como el uso de las tecnologías de la información en la Selectividad. En comparación con otros exámenes como los citados más arriba, la Selectividad adolece de modernizaciones ya sea por sus altos costes si se hiciera oral, por ejemplo, o por la dificultad de cómo ponerlo en práctica utilizando ordenadores para mejorar la forma de distribución y realización de la prueba, etc. Pero, ante todo, cabe preguntarse ¿Tiene que cambiar la Selectividad de inglés?

3. ¿Debe cambiar la Selectividad?

Consideremos la Selectividad desde el punto de vista político – institucional, lo que en exámenes se llama carácter social de un examen (García Laborda y Enríquez Carrasco, 2005). La Selectividad de inglés es sencilla, tal y como son las tareas sencillas y fácilmente corregibles que simplifican la tarea de los correctores y raramente aportan datos objetivos sobre los conocimientos de segunda lengua, es ideal para obtener unos resultados medios aceptables ya que, entre otras cosas, son exámenes de contenidos mínimos de Bachillerato y no de diagnóstico del nivel medio de uso de L2. Asimismo, no es costosa económicamente hablando (cuestión aparentemente importante aunque el estado no debiera trabajar como una empresa privada como Cambridge o TOEFL) porque usa pocos profesores con tareas cortas y que tienen que dar unos resultados en pocos días. Tampoco deja de lado a los docentes ya que los resultados aceptables o buenos con mucha frecuencia se traducen en “victorias personales” del profesor o, incluso, del colegio o instituto.

Sin embargo, aunque no haya muchos motivos para la queja (parece que aquí, en la comunidad valenciana, el mayor de cambio del 2005 al 2006 es que la lectura pasa de 200 a 300 palabras ya que, según hemos podido constatar con varios profesores “los otros cambios o tareas nuevas son asumibles”). Pero si un chico hace su Selectividad para estudiar en Alicante ¿Por qué se examina en Barcelona o viceversa? (aparte del origen de su centro de estudios) ¿Tendría las mismas posibilidades en Murcia que en Barcelona? ¿Tendría que estudiar lo mismo?

4. Las tareas de Selectividad actual

García Laborda (2006a) examinó 20 pruebas de Selectividad entre 2003 y 2005 en varias comunidades autónomas españolas y obtuvo la siguiente taxonomía de pruebas realizadas en la actualidad.

4.1. Tareas relacionadas con la lectura

Suelen partir de la lectura de un texto de longitud variable entre 300 palabras en Cataluña y unas 150 en varias comunidades con las siguientes tareas:

- Poner un título al texto y justificar dicho título,
- Definir palabras,
- Responder justificadamente a preguntas de verdadero y falso,
- Responder a preguntas abiertas
 - “a) Answer questions 1-2 according to the information given in the text. Use your own words. (1 point per answer)
 - 1) What are the tasks of the committee presided by Mr Giscard?” (Andalucía, 2004)
- Resumir la lectura en 50 – 60 palabras,
- Relacionar frases y palabras entre de entre dos grupos
- Sugerir sinónimos de palabras marcadas en el texto,
- Contestar preguntas de elección múltiple,
- Rellenar huecos,

4.2. Pruebas orales

Solamente Cataluña hace estas pruebas. Son de tipo receptivo y, por consiguiente, no hay prueba de habla. En nuestro estudio solamente hemos detectado dos tipos ya explicados anteriormente: elección múltiple y relacionar. Galicia tiene un prueba sobre fonética relacionando sonidos (o pronunciación) con palabras.

5. Análisis, sugerencias y conclusiones

Un simple vistazo al cuadro presentado en el anexo 1 nos lleva a pensar en las tremendas diferencias existentes entre un estudiante en la región de Murcia y Cataluña. En principio, Cataluña es la comunidad que demanda más conocimiento de L2. Además conviene replantearse la sección oral del examen ya que una comprensión auditiva es una tarea que no muestra la capacidad oral comunicativa de ningún estudiante. Si estamos ante una cuestión económica tanto el gobierno central como los autonómicos deberían plantearse el incremento de fondos para este trabajo y si es cuestión de recursos humanos, promover cursos para formar a esos correctores mejor o más profesionalmente.

Por no incidir más en el tema invitamos al lector a hacer una evaluación por sí mismo de acuerdo a lo presentado en dicha tabla. Lo que sí nos atrevemos a decir es que las diferencias intercomunitarias son excesivas para evaluar al mismo estudiante. Creemos que es importante que se evalúen unos contenidos mínimos pero todos los estudiantes en situación de movilidad entre distritos universitarios deberían tener una parte común que diagnosticase esos contenidos mientras que luego, siguiendo las directrices

ministeriales del 35% de contenidos obligatorios y un 65% de libres, podría ser aplicable para los alumnos que intentasen estudiar en su misma comunidad autónoma.

Queda aún por saber si se pueden usar las tecnologías de la información para mejorar el sistema de exámenes. La Universidad Politécnica de Valencia maneja ya dos plataformas que serían susceptibles de usarse para exámenes generales de idiomas para una gran cantidad de alumnos: Paris (desarrollado hasta 2002) para exámenes escritos y PLEVALEX (en pruebas actualmente) (García Laborda, 2006b) que también permite examinar a un estudiante oralmente. Son puertas abiertas a la esperanza que, quizás algún día, sean la solución a un examen dónde se deciden muchas cosas en la vida de nuestros estudiantes y, no pocas veces, de una manera poco válida y, por qué no, hasta injusta¹.

Bibliografía

Amengual, M. 2003. A study of different composition elements that raters respond to. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 11, 53-72.

Amengual, M. 2004. Análisis de la Fiabilidad en las puntuaciones holísticas de ítems abiertos. Tesis doctoral publicada. Cersa: Universidad Complutense de Madrid.

Amengual Pizarro, M. 2005. La fiabilidad de las puntuaciones en la prueba de inglés de selectividad. En Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.). *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 121-148.

Esteban García, M. 2005. Niveles de correlación entre el c-test y la prueba de inglés de Selectividad. En Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.). *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 165-185.

Fernández Alvarez, M. & Sanz Saiz, I. 2005. Metodología para el diseño una prueba de inglés en Selectividad. En Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.). *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 41-64.

García Laborda, J. 2001. Las actitudes de los profesores de Inglés ante algunos elementos metodológicos usados en la didáctica de segundas lenguas. *Revista de Ciencia de la Educación*, 188, 475- 487.

García Laborda, J. 2005. Un análisis cualitativo de la selectividad de inglés abierto a la esperanza. En Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.), *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 27-41.

¹ Para concluir, es necesario que se mejore el examen de Selectividad. Quizás esta misma revista sería un foro fantástico para hacerlo y, sin duda, sería agradable que algún lector rebatiese o expresara su opinión al respecto. Si esto no es posible, al menos, aquí tiene una razón para pensar si se están haciendo las cosas bien y si no valdría la pena comentarlo en su próxima reunión con los coordinadores de Selectividad.

García Laborda, J. 2006a. ¿Qué pueden aportar las nuevas tecnologías al examen de selectividad de inglés? Un análisis prospectivo. *Revista de Ciencia de la Educación* (En prensa).

García Laborda, J. 2006b. PLEVALEX: A new platform for Oral Testing in Spanish, *Eurocall Review*, 9 (En prensa).

García Laborda, J. & Enríquez Carrasco, E. 2005a. Expectativas Institucionales del proyecto HIELE / HIEO en Internet (e intranet) en la baremación inicial (diagnóstico) de Lenguas para Fines Específicos a gran escala. *Las TIC en el Aula* (CD Rom). Madrid: UNED, 1-7.

Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.) 2005. *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Herrera-Soler, H. 1999a. Is the English test in the Spanish University Entrance Examination as discriminating as it should be? *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 7, 87-103.

Herrera-Soler, H. 1999b. Lectura de los resultados en un test de elección múltiple. En De las Cuevas, J. & Fasla D. (Eds.) *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada*. La Rioja: Asociación Española de Lingüística Aplicada, 207-215

Herrera-Soler, H. 2000. El enmascaramiento en el test de elección múltiple. En Bregazzi, J., Downing, A., López, D. y Neff, J. (Eds.). *Estudios de Filología Inglesa. Homenaje a Jack White*. Madrid: Editorial Complutense, 79-96.

Herrera-Soler, H. 2001. The effect of gender and working place of raters on university entrance examination scores. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 161-179.

Herrera-Soler, H. 2004. Interpretación de los resultados de una prueba de elección múltiple. En Carretero, M., Herrera-Soler, H., Kristiansen, G. & Lavid, J. (Eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Madrid: Departamento de Filología Inglesa, Universidad Complutense.

Herrera-Soler, H. 2004. El test de elección múltiple: herramienta básica en la selectividad. En Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.). *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 65-98.

Herrera-Soler, H., Amengual Pizarro, M. & Esteban, M. 2001. La prueba de inglés de la selectividad desde una perspectiva pitagórica. En De la Cruz, I., Santamaría, C., Tejedor, C. & Valero, C (Eds.). *La lingüística aplicada a finales del siglo XX, ensayos y propuestas*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 177-185.

Herrera-Soler, H. & Martínez-Arias, R.. 2002. A new insight into examinee behaviour in a multiple-choice test: a quantitative approach. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 10, 113-138.

Herrera-Soler, H., Martínez-Arias, R. & Suarez Falcón, J. C. 2000. Influence of the scoring procedures on reliability and validity of an achievement test. En Nishisato and Baba(Eds).*Proceedings of the International Conference on Measurement and Multivariate Analysis*. V. II. Banff, Alberta, Ca: ICMMA, 161-164.

Sanz Sainz, I. 1999. El examen de Selectividad a examen. *GRETA. Revista para profesores de Inglés*. 7.2, 16-29.

Sanz Saiz, I. & Fernández Alvarez, M. 2005. La validez del examen de inglés en selectividad. En Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.) (2005) *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 149-164.

Watts, F. & García Carbonell, A. 2005. Control de calidad en la calificación de la prueba de lengua inglesa de selectividad. En Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (Eds.) *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 99-120.

Anexo I: Pruebas utilizadas en la selectividad de Inglés en varias comunidades autónomas españolas

| Comunidad Autónoma➔ | Asturias (Jn 2003) | Castilla LaMancha (Spt 2003) | Cataluña (Sept 2004) | Galicia (Junio 2004) | Valencia (junio 2005) | La Rioja (jn 2004) | Andalucía (jn 2004) | Madrid (jn 2005) | Murcia (jn 2005) | Zaragoza (jn 2005) |
|--------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| Tipos de ejercicio | | | | | | | | | | |
| Comprensión lectora | Título justificado | | | | X | | | | | |
| | Preguntas abiertas | X | X | | X | X | X | X | X | |
| | Definiciones de palabras | | | | X | | | | | |
| | Verdadero / Falso | | X | | | X | | X | | |
| | Resumen del texto | | | | | | X | | | |
| | Relacionar | | X | | | X | | | | |
| | Sinónimos | | X | | | | X | | | |
| | Elección múltiple | | | X | | | | X | X | |
| | Rellenar huecos | X | | | X | X | | X | X | X |
| Modificaciones Gramaticales (varios) | X | X | | X | X | X | | X | X | X |
| Identificación fonética | | X | | | | | | | | |
| Redacción | X | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| Comprensión auditiva | Relacionar | | | X | | | | | | |
| | Elección múltiple | | | X | | | | | | |

NUMBER OF WORDS: 2823.