

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

TIC y educación inclusiva /
ICT and inclusive education

Verónica Marín-Díaz
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 69
Número, 3
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA QUE DA ACCESO A LA UNIVERSIDAD: COMPARACIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Analysis of the Spanish Language and Literature Test giving access to college: comparison between autonomous communities

JUDIT RUIZ LÁZARO Y CORAL GONZÁLEZ BARBERA
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2017. 50927

Fecha de recepción: 13/06/2016 • Fecha de aceptación: 19/02/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Judit Ruiz Lázaro. E-mail: judruiz@ucm.es

INTRODUCCIÓN. El procedimiento de acceso a la universidad es un aspecto crítico para los estudiantes que acceden a enseñanzas superiores universitarias. Como consecuencia de la implantación de la LOMCE y de las exigencias de los nuevos estudios universitarios, la reforma de este procedimiento se ha convertido en uno de los temas polémicos del panorama educativo y social. Sin embargo, ¿se conocen bien las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) que se están utilizando actualmente en las comunidades autónomas? ¿En todas las comunidades se mide lo mismo? Este sencillo estudio descriptivo y comparativo se propone analizar la presente Prueba de Lengua Castellana y Literatura (PLCL) que se incluye en todas las PAU del país de manera obligatoria. **MÉTODO.** Se trata de un estudio comparado de la estructura, bloques de contenidos y criterios de corrección de la PLCL que se aplica en cada una de las comunidades autónomas en España. Mediante un análisis descriptivo-analítico se analizaron 17 pruebas censales, del curso académico 2014-2015, con sus respectivos modelos A y B, es decir, un total de 34 exámenes con los 130 bloques de preguntas que los componen. **RESULTADOS.** Los resultados demuestran que existen diferencias sustanciales en la estructura, en los bloques de contenidos y en los criterios de corrección de la PLCL en función de la comunidad autónoma en la que se aplique. Los resultados también indican que no existe homogeneidad en los constructos considerados y, consecuentemente, sus puntuaciones no pueden ser comparadas, y, por tanto, no cumplen la función, asignada a la PAU, de homogeneizar los resultados a nivel nacional. **DISCUSIÓN.** Los resultados dan lugar a una interesante reflexión que puede servir como punto de partida para plantear propuestas de mejora que garanticen la equidad y homogeneidad que las diferentes referencias legislativas les atribuyen.

Palabras clave: *Evaluación, Universidad, Examen, Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).*

No hay nada irremediable
mientras exista la voluntad
de examinar lo que está sucediendo.
(Postman y Weingartner, 1975: 23)

Introducción

El acceso a la universidad en España no es un tema de reciente aparición, pero cobra actualidad como consecuencia de los cambios que se avecinan, fruto de la nueva normativa reguladora de dicho proceso. La situación actual, con un amplio panorama de carreras para las que existe más demanda que plazas ofertadas, y el hecho de que cualquier estudiante pueda acceder a cursar sus estudios universitarios en cualquier universidad de España, hace que la homogeneidad en las pruebas de acceso no sea un tema baladí.

Las pruebas de aptitud para acceder a la universidad se instauraron en 1975 y desde entonces han sufrido algunas modificaciones en su diseño, organización y contenido.

A pesar de los cambios que las pruebas han sufrido desde su origen, en ellas persiste uno de sus principales fines: objetivar y homogeneizar las calificaciones obtenidas por los estudiantes en Bachillerato dando transparencia al proceso de admisión para discriminar a los aspirantes en función de los resultados obtenidos. En esta línea, Gaviria (2005) hacía una crítica constructiva al procedimiento utilizado hasta ahora para acceder a la universidad, pues según él se parte del supuesto incontrovertible y probablemente erróneo de que las notas del expediente de Bachillerato de todos los alumnos están en la misma escala, y por tanto, son comparables (Gaviria, 2005: 351). Por este motivo, y con el fin de homogeneizar las notas que han obtenido los estudiantes en el Bachillerato, Gaviria realiza un estudio que permite transformar las puntuaciones a una misma escala para mejorar la equidad del proceso de selección.

Un estudio llevado a cabo, hace dos décadas, por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (actualmente Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) (Muñoz-Repiso *et al.*, 1997) fue el primero que reflejó una panorámica general del sistema de acceso a la universidad en España. Sus resultados cuestionaron la objetividad de dichas pruebas y plantearon una serie de propuestas para rediseñarlas.

El Real Decreto 1892/2008 recoge que “la Conferencia General de Política Universitaria velará porque la admisión de los estudiantes a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado sea general, objetiva y universal”. Sin embargo, a pesar de los estudios realizados y del cuestionamiento generalizado por parte de diversos sectores de la comunidad educativa, hasta donde se conoce, no se han realizado estudios posteriores que tengan como objetivo determinar si la PAU cumple la misión para la cual ha sido creada: objetivar y homogeneizar las calificaciones de los aspirantes a enseñanzas superiores universitarias.

Posteriormente se han publicado numerosos estudios que han analizado diversos aspectos de la PAU centrándose básicamente en la evaluación psicométrica y metodológica, el análisis de los resultados y la consideración de aspectos de cambio (Amengual, 2006; García-Laborda, 2010; Ruiz de Gauna, Dávila *et al.*, 2013; Suárez-Álvarez, González-Prieto *et al.*, 2013; Franco, Oliva *et al.*, 2015). Sin embargo, todos ellos se centran en universidades o comunidades concretas, por ello surge la necesidad de estudiar el panorama general a nivel nacional.

En este estudio se analiza la Prueba de Lengua Castellana y Literatura (en adelante, PLCL) que se aplica en cada una de las CC. AA. de España. Se trata de una de las pruebas, con carácter común y obligatorio en todo el territorio español, que da acceso a la universidad.

El artículo 7 del Real Decreto 1892/2008 establece que la prueba se tiene que adecuar al currículo del Bachillerato y la garantía de dicha adecuación es competencia de las Administraciones educativas y de las universidades públicas. Asimismo, el Real Decreto 1467/2007, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, revela que siguen formando parte de ellas los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) propuestos por Coll (1992), los cuales coinciden con los tres saberes que abarcan las competencias: saber, saber hacer y saber ser (Delors, 1996). Además, establece que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se debe organizar en tres bloques de contenidos: *la variedad de los discursos y el tratamiento de la información, el conocimiento de la lengua y el discurso literario*. Como consecuencia, la PLCL debería evaluar la madurez de los aspirantes a través de los tres bloques de contenidos mencionados anteriormente.

Dado que España se encuentra en un periodo transitorio y todavía no se ha acordado, por parte de las universidades, el diseño de una o varias pruebas nuevas que sustituirán a la actual PAU, se hace necesario abordar el análisis de las que actualmente se llevan a cabo, para conocer sus fortalezas y debilidades.

Objetivos

El propósito general fue analizar y caracterizar la PLCL que da acceso a la universidad. Los objetivos específicos que lo concretaron fueron:

1. Identificar y comparar los puntos de convergencia y divergencia entre las diferentes CC. AA. en relación a la estructura, bloques de contenidos y criterios de corrección de la PLCL.
2. Analizar los resultados promedio obtenidos en cada comunidad autónoma y su relación con la estructura de la prueba.

3. Determinar si la estructura de la PLCL se ajusta a la normativa que regula los contenidos de bachillerato.

Método

Se llevó a cabo una investigación de carácter comparado, no experimental, englobada en un marco metodológico cualitativo y descriptivo siguiendo el enfoque de García Garrido (1990).

Estudio descriptivo (fase analítica)

En primer lugar, se revisó la normativa que establece la estructura del Bachillerato y que regula las condiciones para acceder a las enseñanzas universitarias superiores.

De forma paralela, se analizaron 17 pruebas censales del curso académico 2014-2015, de Lengua Castellana y Literatura, con sus respectivos modelos A y B, correspondientes a las 17 CC. AA., es decir, un total de 34 exámenes con los 130 bloques de preguntas que los componen.

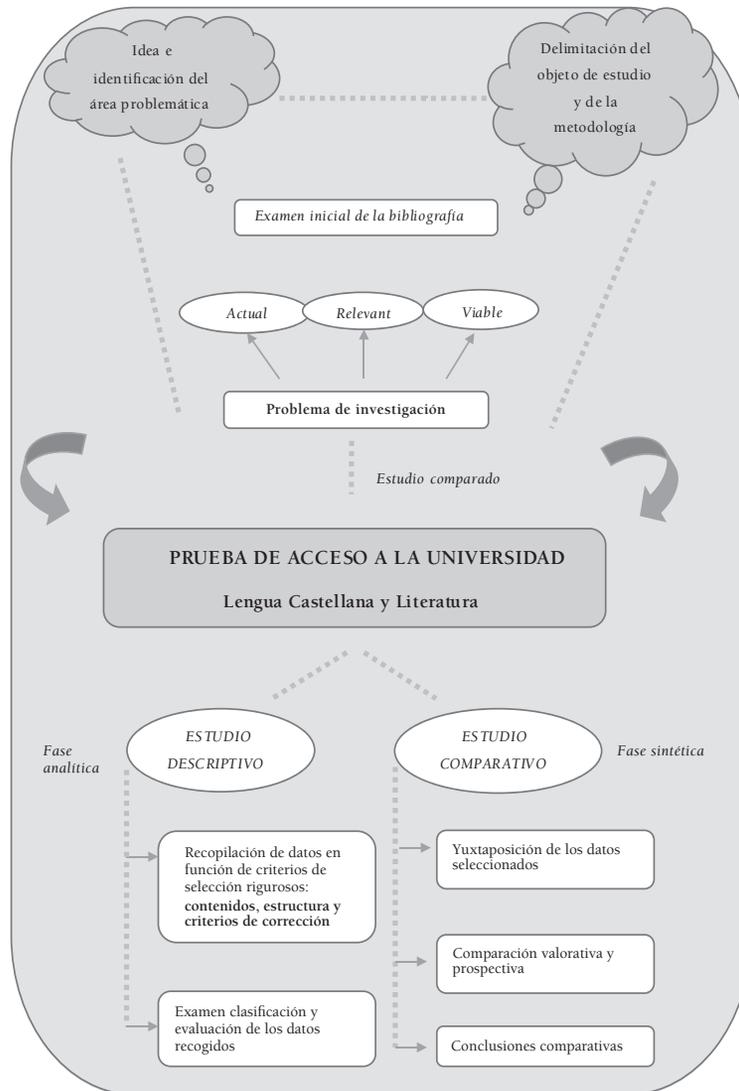
Anualmente, cada universidad hace públicos los resultados y las estadísticas del rendimiento de los estudiantes en dicha prueba, los cuales son publicados posteriormente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a finales de cada año.

Con los materiales anteriormente señalados, se inició el análisis formal de los mismos.

Estudio comparativo (fase sintética)

Se elaboró una pauta de registro documental *ad hoc*, que contenía las unidades de comparación establecidas (ver Apéndice 1) y que permitió yuxtaponer la información acerca de la estructura, bloques de contenidos y criterios de corrección de cada prueba, así como los resultados promedio del rendimiento de los estudiantes y el porcentaje de aprobados y suspensos clasificados en 5 rangos.

FIGURA 1. Fases del estudio de investigación



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Análisis de la estructura general de la Prueba de Lengua Castellana y Literatura

Al analizar las PLCL de las diferentes CC. AA. se observó que la mayoría de las universidades

públicas españolas evalúa tres bloques de contenidos salvo la Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, Cataluña e Islas Canarias.

Bloques de contenidos

A continuación, se analiza cada uno de los bloques de contenidos que evalúan las pruebas.

Bloque 1. Comprensión lectora

En este bloque se presenta un texto que permite evaluar las habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión y la expresión, así como la capacidad de analizar géneros textuales.

En la mayoría de las CC. AA., se exigen competencias relacionadas con la elaboración de un resumen (82,4%) y comentario crítico del texto (47%). En ocasiones este texto va acompañado de preguntas que guían el comentario, en otros casos (Andalucía, Islas Canarias y Murcia) el comentario es libre. También es habitual que se solicite el tema, la idea principal del texto, su estructura u organización y, a veces, un texto argumentativo y personal sobre el texto.

El artículo 9 del Real Decreto 1892/2008, determina que “el ejercicio presentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante

deberá elegir una”. A este respecto, llamó la atención que en la C. Valenciana y en el País Vasco se propuso el mismo texto en ambas opciones.

En todos los casos las preguntas eran obligatorias a excepción de las Islas Baleares, donde este primer bloque se forma por dos partes diferentes: por un lado, un comentario de texto guiado (obligatorio), y por otro lado un texto argumentativo sobre dos propuestas planteadas en cuyo caso el aspirante únicamente debería elegir uno.

Al comparar la puntuación asignada a este bloque en las diferentes pruebas se constataron puntuaciones que oscilan entre 2 y 10 puntos (2 puntos en Castilla- La Mancha, 7 en la CF de Navarra, 8 en el País Vasco y el caso excepcional de las Islas Canarias, donde el alumno puede alcanzar los 10 puntos).

TABLA 1. Análisis del bloque 1: comprensión lectora

CC. AA.	Nº de preguntas	Tareas a realizar	Tipo de contenido	Puntuación
Andalucía	4	Idea principal, estructura textual, tema, resumen y comentario crítico libre	“Saber hacer”	6
Aragón	2	Resumen y elementos lingüísticos y estilísticos	“Saber hacer”	4
I. Canarias	1	Comentario crítico libre	“Saber hacer”	10
Cantabria	2	Resumen, comentario crítico guiado (tema, estructura textual, actitud e intencionalidad del autor, tipología textual y valoración personal)	“Saber hacer”	4
Castilla-La Mancha	1	Opción A: Comentario crítico guiado (resumen y tipología textual) Opción B: Comentario crítico guiado (tema, estructura textual, valoración personal)	“Saber hacer”	2
Castilla y León	4	Resumen, tema, estructura textual, elementos lingüísticos y estilísticos, valoración personal	“Saber hacer”	4
Cataluña	5	Cuestiones sobre el texto y cuestión sobre una lectura prescriptiva	“Saber hacer”	4
C. Madrid	3	Comentario crítico guiado (tema, tipología textual, elementos lingüísticos y estilísticos), resumen y texto argumentativo	“Saber hacer”	4,5

TABLA 1. Análisis del bloque 1: comprensión lectora (cont.)

CC. AA.	Nº de preguntas	Tareas a realizar	Tipo de contenido	Puntuación
C. F. de Navarra	2	Opción A: Tema, estructura textual, adecuación y comentario crítico guiado (valoración personal) Opción B: Tema, tipología textual, cohesión y comentario crítico guiado (valoración personal)	“Saber hacer”	7
C Valenciana*	1	Comentario crítico guiado (tema, resumen, estructura textual y valoración personal)	“Saber hacer”	4
Extremadura	3	Resumen, tipología textual y cuestiones sobre el texto	“Saber hacer”	4
Galicia	2	Resumen (o esquema) y comentario crítico guiado (texto argumentativo)	“Saber hacer”	3
I. Baleares	2	Comentario crítico guiado (tema, resumen, estructura textual y tipología textual) y texto argumentativo (dos a elegir uno)	“Saber hacer”	6
La Rioja	4	Resumen, asignar un título, tipología textual, estructura textual, elementos lingüísticos y estilísticos y valoración personal	“Saber hacer”	5
País Vasco*	4	Resumen, tema, tipología textual, elementos lingüísticos y estilísticos y texto argumentativo	“Saber hacer”	8
P. Asturias	4	Resumen, cuestión sobre el texto, reformulación léxica y cuestión lingüística (A) o literaria (B)	“Saber hacer” y “saber”	5
Murcia	1	Comentario crítico libre	“Saber hacer”	4

* El texto utilizado para evaluar la comprensión lectora es el mismo en los modelos A y B.

Fuente: elaboración propia.

Bloque 2. Conocimiento de la lengua

Este bloque integra contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y con la adquisición de unos conceptos y una terminología gramatical, de manera que se evalúan competencias relacionadas con la adquisición de habilidades lingüístico-comunicativas.

En todos los casos las preguntas planteadas en este bloque de contenidos eran obligatorias y estaban relacionadas con el texto del primer bloque.

Las preguntas más demandadas por las CC. AA. exigen competencias relacionadas con el análisis

sintáctico (76,47%), morfológico (29,4%) y léxico-semántico (53%). En el caso de Castilla-La Mancha se requiere, además, el desarrollo de un tema de lengua independiente del texto y en Cataluña la redacción de un texto argumentativo unido a preguntas “tipo test”.

De nuevo se encuentran diferencias entre CC. AA. La puntuación concedida a un ejercicio de análisis sintáctico varía entre 1 punto (Galicia, Islas Baleares y Murcia) y 3 puntos (Aragón). Como consecuencia, la puntuación otorgada a este bloque (exceptuando las tres CC. AA. que no lo evalúan) osciló entre 2 puntos (Andalucía e Islas Baleares) y 6 puntos (Cataluña) de la nota final de la prueba (tabla 2).

TABLA 2. Análisis del bloque 2: conocimiento de la lengua

CC. AA.	Nº de preguntas	Tareas a realizar	Tipo de contenido	Puntuación
Andalucía	1	Análisis sintáctico de un fragmento del texto	“Saber hacer”	2
Aragón	1	Análisis sintáctico de un fragmento del texto	“Saber hacer”	3
I. Canarias*	0	-	-	0
Cantabria	2	Opción A: Análisis estilístico y léxico-semántico de palabras del texto Opción B: Análisis sintáctico y léxico-semántico de palabras del texto	“Saber hacer”	3
Castilla-La Mancha	2	Análisis sintáctico y desarrollo de un tema de lingüístico	“Saber” y “Saber hacer”	4
Castilla y León	2	Análisis sintáctico y morfológico	“Saber hacer”	3
Cataluña	6	Texto argumentativo, análisis estilístico, léxico-semántico y morfológico (test)	“Saber hacer”	6
C. De Madrid	2	Opción A: Análisis sintáctico y morfológico de palabras del texto Opción B: Análisis sintáctico y léxico-semántico de palabras del texto	“Saber hacer”	2,5
CF de Navarra*	0	-	-	0
C Valenciana	2	Opción A: Análisis sintáctico y aspectos de cohesión-adequación (c-a) Opción B: Análisis morfológico y léxico-semántico y aspectos de c-a	“Saber hacer”	4
Extremadura	3	Análisis léxico-semántico y sintáctico	“Saber hacer”	3,5
Galicia	3	Análisis léxico-semántico, sintáctico y aspectos de c-a	“Saber hacer”	3
I. Baleares	3	Análisis sintáctico y léxico-semántico	“Saber hacer”	2
La Rioja	2	Análisis sintáctico y léxico-semántico	“Saber hacer”	2,5
País Vasco*	0	-	-	0
P. Asturias	2	Análisis morfológico y sintáctico	“Saber hacer”	3
Murcia	5	Análisis léxico-semántico, sintáctico y morfológico	“Saber hacer”	3

* No se evalúa este bloque de contenidos.

Fuente: elaboración propia.

Bloque 3. Discurso literario

Este tercer bloque evalúa los conocimientos literarios relativos a las formas narrativas, comprensión del discurso literario y comentario de obras breves.

Las cuestiones que formaban este último bloque eran de tres tipos: cuestiones relacionadas con un tema de literatura; una lectura prescriptiva u obra literaria que los alumnos han debido estudiar durante el curso; y el análisis de un fragmento literario.

La puntuación concedida a este bloque, una vez más, era diferente en función de la comunidad que elaboró la prueba oscilando entre 2 puntos (Andalucía, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, País Vasco y P. Asturias) y 4 puntos (Castilla-La Mancha y Galicia) de la nota final. Exceptuamos Cataluña ya que no dedica un bloque al *discurso literario*, sino que realizó una única cuestión (cuya puntuación máxima podía ser de 1 punto) sobre una obra literaria, la cual se encuentra dentro del bloque 1.

Este análisis nos permite extraer comparaciones acerca del tipo de contenido. En *comprensión*

lectora y *conocimiento de la lengua* abundan preguntas procedimentales, a excepción de P. Asturias y Castilla-La Mancha, respectivamente. Por su parte, el bloque de *discurso literario* muestra una clara división entre dos tipos de contenidos: conceptuales o saber (Aragón, Castilla y León, C. Madrid, CF Navarra, C. Valenciana, Extremadura, I. Baleares, La Rioja y Murcia) y procedimentales o saber hacer (Cantabria, Cataluña, País Vasco y Asturias) a excepción de Castilla-La Mancha y Galicia cuyas pruebas combinan ambos saberes.

TABLA 3. Análisis del bloque 3: Discurso literario

CC. AA.	Nº de preguntas	Tareas a realizar	Tipo de contenido	Puntuación
Andalucía	1	Opción A: El ensayo Opción B: El teatro	"Saber"	2
Aragón	2	Las formas narrativas y análisis de una lectura prescriptiva	"Saber"	3
I. Canarias	0	-	-	0
Cantabria	1	Opción A: Análisis del fragmento de una obra Opción B: Análisis de una lectura prescriptiva	"Saber hacer"	3
Castilla-La Mancha	2	Opción A: Lírica, teatro, análisis del fragmento de una obra Opción B: Las formas narrativas y el ensayo	"Saber" y "Saber hacer"	4
Castilla y León	1	Opción A: La poesía Opción B: Las formas narrativas	"Saber"	3
Cataluña*	1	Análisis de una lectura prescriptiva	"Saber hacer"	1*
C. Madrid	2	Opción A: Teatro y análisis de una lectura prescriptiva Opción B: Poesía y análisis de una lectura prescriptiva	"Saber"	3
C. F. de Navarra	1	Análisis de una lectura prescriptiva	"Saber"	3
C Valenciana	1	Análisis de una lectura prescriptiva	"Saber"	2
Extremadura	1	Opción A: Las formas narrativas Opción B: Poesía	"Saber"	2,5
Galicia	4	Análisis del fragmento de una obra y de una lectura prescriptiva Opción A: La poesía y el teatro Opción B: Contextualización de autores y el teatro	"Saber" y "Saber hacer"	4
I. Baleares	2	Opción A: El teatro y la poesía Opción B: El teatro y las formas narrativas	"Saber"	2

TABLA 3. Análisis del bloque 3: Discurso literario (cont.)

CC. AA.	Nº de preguntas	Tareas a realizar	Tipo de contenido	Puntuación
La Rioja	1	Opción A: Las formas narrativas Opción B: Poesía	“Saber”	2,5
País Vasco	2	Análisis del fragmento de una obra	“Saber hacer”	2
P. Asturias	2	Análisis de una lectura prescriptiva	“Saber hacer”	2
Murcia	1	Análisis de una lectura prescriptiva	“Saber”	3

* No dedica un bloque específico al discurso literario.

Fuente: elaboración propia.

Una vez analizados los 34 modelos de pruebas, se han establecido descriptores con la finalidad de clasificar los “tipos de tareas a realizar” en

cada uno de los bloques. En la figura 2 se detalla su frecuencia relativa en el conjunto de las CC. AA. De esta manera, se aprecian varios

FIGURA 2

BLOQUE 1. Comprensión lectora

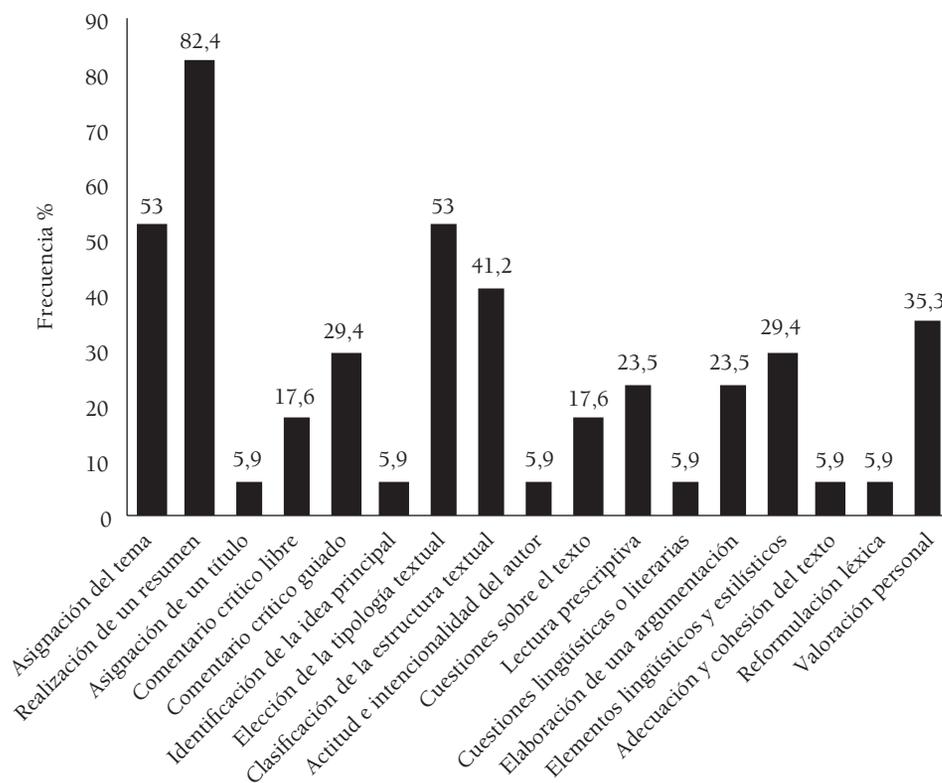
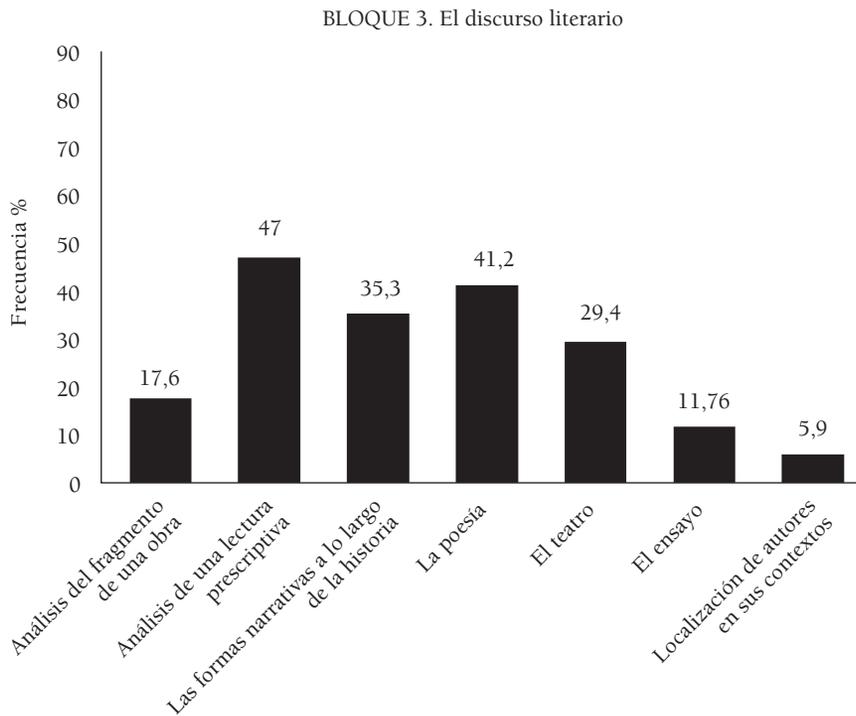
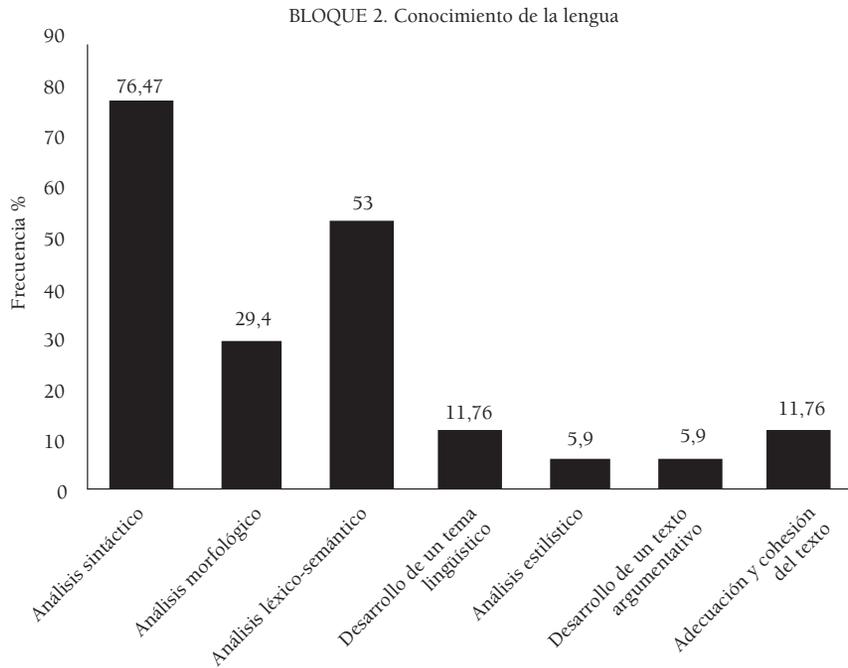


FIGURA 2 (cont.)



puntos de convergencia entre CC. AA. en función del tipo de tarea a realizar. Dentro del bloque de *comprensión lectora*, la realización de un resumen (82,4) es la tarea más requerida. Del mismo modo ocurre con el análisis sintáctico (76,47%) dentro del bloque del *conocimiento de la lengua*. No obstante, existen numerosos puntos de divergencia entre CC. AA.: la asignación de un título a un texto propuesto, la identificación de la idea principal del mismo, la actitud e intencionalidad del autor, entre otras, son algunas de las tareas puntuales (5,9%) que se requieren en *comprensión lectora*. Del mismo modo ocurre con el desarrollo de un tema lingüístico y la contextualización de diversos autores (bloque 2 y 3, respectivamente).

De manera complementaria, se ha analizado la correspondencia de estos descriptores con lo marcado en la normativa que la regula. Se evidencia, en términos generales, la adecuación de las tareas demandadas al contenido establecido por el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

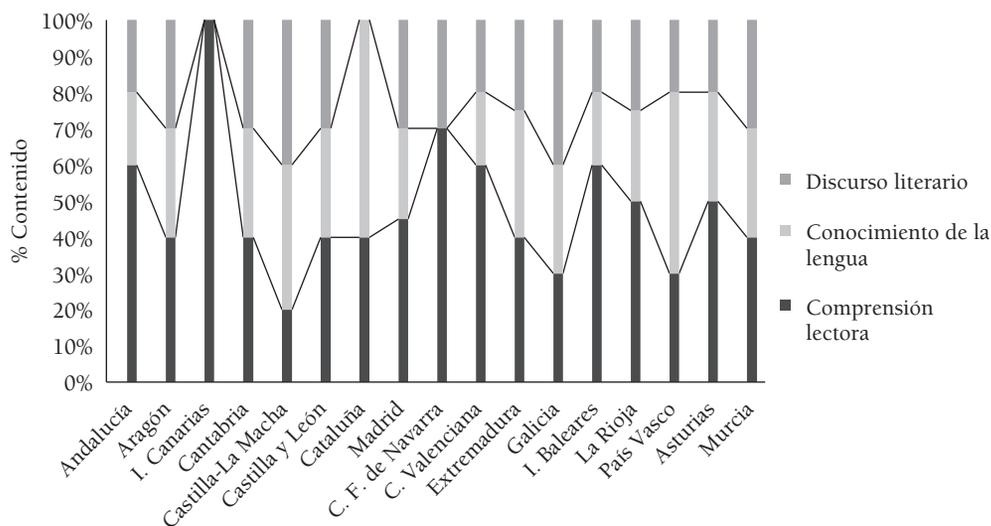
Análisis de los criterios de corrección de la Prueba de Lengua Castellana y Literatura (PLCL)

Para cada convocatoria de pruebas de acceso, las diferentes universidades hacen públicos los criterios de corrección. En ellos se hace referencia, por un lado al valor de cada parte de la prueba sobre la puntuación final y por otro a la influencia de los aspectos formales sobre la calificación final.

La figura 3 muestra la ponderación (en términos porcentuales) otorgada a cada una de las dimensiones estudiadas sobre la puntuación máxima alcanzable (10 puntos). Las diferencias más notorias ya se han comentado en el apartado anterior.

Por otro lado, los responsables de la elaboración de la PLCL de cada una de las CC. AA. también establecen criterios de corrección basados en los “aspectos formales”. La mayoría de CC. AA. considera en este apartado la expresión lingüística, es decir, la ortografía, los

FIGURA 3. Ponderación (%) de cada bloque de contenidos de la PLCL según la CC. AA.



Fuente: elaboración propia.

signos de puntuación, la buena presentación, la correcta estructuración, su claridad, su adecuación, así como la riqueza y originalidad. La finalidad de este criterio es la de penalizar o bonificar la puntuación final. En la tabla 4 se detallan los aspectos considerados en cada CC. AA.

TABLA 4. Análisis de los aspectos formales evaluados en cada una de las pruebas

CC. AA.	Criterios generales	Puntuación	
		Bonificación	Penalización
Andalucía	Se valorará la corrección formal y gramatical (la ortografía, los signos de puntuación), la precisión y claridad en la expresión, el orden y la coherencia de la exposición (estructura o argumentación), la adecuación del discurso a la situación comunicativa y la riqueza de estilo (variedad léxica, sintáctica y uso de recursos expresivos)	+2	-2
Aragón	Por los errores ortográficos, la falta de limpieza en la presentación y la redacción defectuosa podrá bajarse la calificación hasta 1 punto . Por buena presentación y expresión lingüística (vertebración de ideas, precisión en el vocabulario, buena puntuación...) podría ser bonificado con 1	+1	-1
I. Canarias	Se podrán detraer de la puntuación final de la prueba hasta 2 puntos de expresión escrita : - Se penalizarán las faltas en el uso de las tildes y de las letras —incluido el empleo de las mayúsculas— con 0,2 puntos cada una solo a partir de la tercera falta de ortografía (las dos primeras no se penalizarán) - Se penalizará una sola vez la repetición de una falta en una misma palabra que se utilice en varias ocasiones	-	-2 (-0,2 a partir de la tercera falta o tilde)
Cantabria	La expresión escrita engloba la corrección ortográfica, la gramatical, la selección, precisión y riqueza del léxico y el orden y claridad en la presentación de ideas. Pérdida de hasta 1,5 puntos y mejora de hasta 1 punto con objeto de premiar la originalidad y la aportación de ideas. Se descontará 0,25 por cada falta de ortografía (se descontará 0,25 por cada falta en relación al número de ocasiones en las incorrecciones cometidas en construcciones verbales con la preposición <i>a</i> , formas verbales de <i>haber</i> y separación de artículos contractos <i>al</i> y <i>del</i>) y 0,25 por cada cinco errores en el uso de las tildes	+1	-1,5 (-0,25 cada falta) (-0,25 cada cinco tildes)
Castilla-La Mancha	Las faltas ortográficas se valoran negativamente. En relación con las grafías: 3 faltas -1 punto; 4, -2 puntos; 5, -3 puntos; más de 5, calificación máxima de la prueba 4. La reiteración de faltas de acentuación supondrá una deducción máxima de dos puntos: 5 tildes -0,5; 10, -1 punto; 15, -1,5 puntos; 20, -2 puntos. El uso reiteradamente de los signos de puntuación podrá suponer una deducción de hasta 0,5 puntos en la calificación de la prueba	-	· Faltas: más de 5, calificación máxima 4 · Tildes: -2 · Signos de puntuación: -0,5 (ver baremos)
Castilla y León	Se penalizarán las exposiciones escritas farragosas, con errores importantes de contenido, vocabulario inadecuado y pobre y con incorrecciones léxicas o sintácticas. Se penalizarán las faltas de ortografía (de letra o de palabra) con -0,25 cada una desde la primera y hasta un máximo de 4 puntos. Se descontará 1 punto a partir de la décima falta de ortografía acentual	-	· Faltas: -4 (-0,25 cada falta) · Tildes: -1 (a partir de la décima)

TABLA 4. Análisis de los aspectos formales evaluados en cada una de las pruebas (cont.)

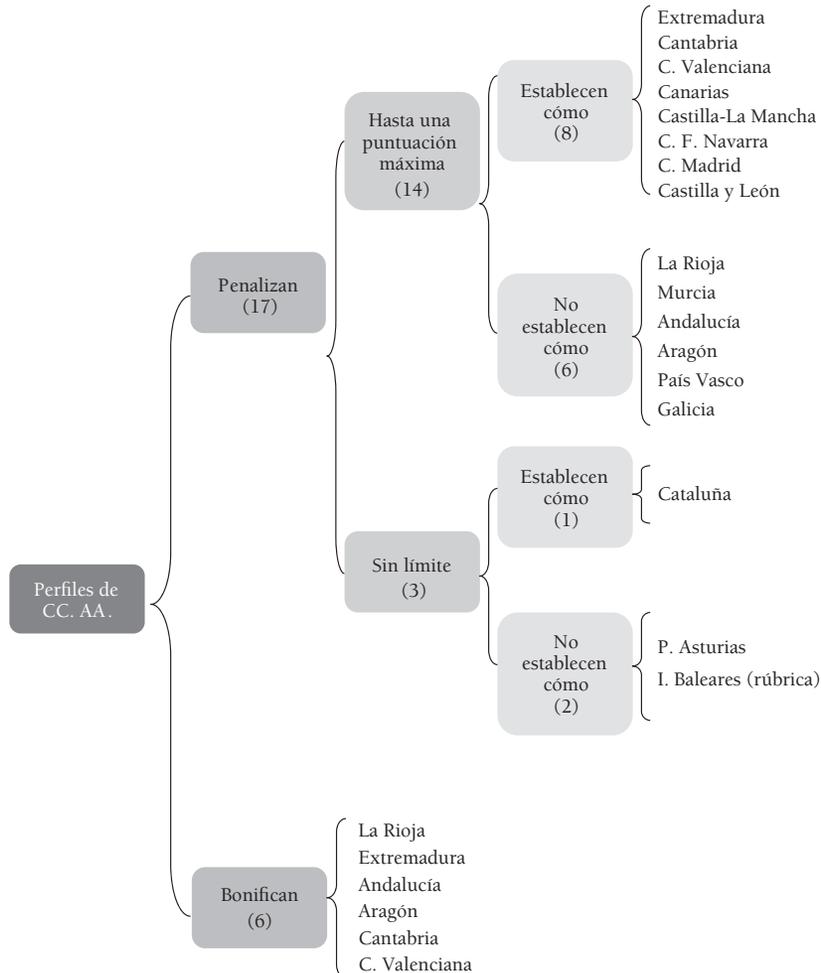
CC. AA.	Criterios generales	Puntuación	
		Bonificación	Penalización
Cataluña	La nota final puede quedar rebajada por los errores de normativa (gramaticales, léxicos, ortográficos): se descontarán 0,1 puntos por cada error, sea del tipo que sea y sin limitación		Sin límite (-0,1 cada error)
C. Madrid	Por cada falta de ortografía se deducirá medio punto de la calificación del ejercicio. Por la reiteración de errores de puntuación y faltas de acentuación se podrán deducir hasta 2 puntos de la calificación del ejercicio, según la apreciación del corrector	-	· <i>Faltas: sin límite</i> (-0,5 cada falta) · <i>Tildes, signos de puntuación: -2</i>
CF de Navarra	Los errores ortográficos básicos y repetidos podrán descontar hasta 1 punto : 0,25 por la ausencia de más de 5 tildes; 0,25 por cada 5 errores básicos de grafía; 0,25 por la coma entre sujeto y verbo o verbo y complementos; 0,25 por la ausencia de márgenes	-	-1 (-0,25 cada 5 faltas o tildes) (ver baremo)
C. Valenciana	La calificación global podrá incrementarse hasta un punto o disminuirse hasta 3 puntos : - Incremento cuando la producción sea excelente, valore la eficacia comunicativa del texto, comente la interdisciplinariedad del contenido, intertextualidad, ironía... - Disminución por cuestiones gramaticales, ortográficas o deficiencias en las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión). -0,25 por cada falta y -0,15 por cada tilde	+1	-3 (-0,25 cada falta) (-0,15 cada tilde)
Extremadura	El uso sistemático de faltas de concordancia, errores gramaticales o de puntuación puede ser motivo de no aprobado. Un vocabulario excesivamente coloquial hasta -1 punto. Más de 10 errores de acentuación -1 punto. Cada falta -0,5. Con 5 faltas (-2,5) suspenso El corrector, a la vista de un examen en el que se advierta un buen uso del idioma (corrección idiomática, riqueza léxica y sintáctica, etc.) podrá subir la nota 1 punto	+ 1	· <i>Faltas: 5 suspenso</i> (-0,5 cada falta) · <i>Tildes (10): -1</i> · <i>Vocabulario: -1</i>
Galicia	Se podrá descontar de la calificación global un máximo de 2 puntos por errores relacionados con: la presentación, carencias lógicas en la estructura, la puntuación y con las normas ortográficas.	-	-2
I. Baleares	Se proporciona una rúbrica para la corrección de cada pregunta. En ella, en cada uno de los rangos de calificación alcanzables, los descriptores de cada nivel de logro hacen referencia tanto a los criterios de valoración de las diferentes competencias específicas demandadas como a los aspectos formales. En el caso de los aspectos formales se proporcionan pautas generales (muchos/pocos errores, etc.) y no se asocia el número de errores a una puntuación determinada	-	Rúbrica
La Rioja	Presentación, ortografía y composición: factor corrector de+ - 20 %.Salvo en casos extremos de incompetencia, la ortografía no será motivo exclusivo de suspenso	+2	-2
País Vasco	Se valora el registro formal, la coherencia y cohesión del texto, el respeto de normas ortográficas y cuidado de los aspectos formales (solo se tienen en cuenta en la pregunta en la que se lleva a cabo el comentario de texto, la cual tiene un valor de 3 puntos en el examen)	-	-3

TABLA 4. Análisis de los aspectos formales evaluados en cada una de las pruebas (cont.)

CC. AA.	Criterios generales	Puntuación	
		Bonificación	Penalización
P. Asturias	Los ejercicios que presenten faltas de ortografía, ausencia o colocación indebida de acentos, errores gramaticales, imprecisiones léxicas, presentación deficiente... la calificación final se verá reducida en función del número y gravedad de las faltas cometidas, pudiendo incluso llegar a ser calificado el ejercicio con cero puntos	-	Sin límite
Murcia	Si el ejercicio tiene muchas faltas de ortografía, su calificación podría bajar hasta tres puntos	-	-3

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4. Agrupaciones de CC. AA. en función de los criterios de corrección que se aplican



Este análisis ha permitido establecer agrupaciones de CC. AA. en función de los criterios de corrección que se utilizan.

Aunque se encontraron numerosas similitudes, destacan cinco casos: en las Islas Canarias y en Murcia únicamente se penalizaron los errores ortográficos; en la Comunidad Foral de Navarra también se penalizaron los márgenes; las Islas Baleares es el único caso que evaluó a través de una rúbrica (por lo tanto, los aspectos ortográficos o gramaticales influyeron en la puntuación dentro de cada una de las cuestiones); y en el País Vasco los aspectos formales únicamente afectaron a la puntuación de la pregunta en la que se realizó el comentario de un texto.

Se observó que todas las CC. AA. penalizaron los errores cometidos, y de ellas seis bonificaron la ausencia de errores, existiendo hasta 2 puntos

de diferencia en la valoración de estos aspectos. En tres CC. AA. (Cataluña, C. Madrid y P. Asturias) no existía un límite máximo de penalización por estos errores, mientras que en la mayoría de los casos sí había límite, oscilando entre -1 y -5 puntos (de modo que el estudiante no perdería más puntos que los establecidos como límite). Casos excepcionales fueron los de Extremadura y Castilla-La Mancha, en los cuales con 5, o más de 5 faltas, respectivamente, se suspendía el examen.

Análisis de los resultados promedio de los estudiantes en la Prueba de Lengua Castellana y Literatura (PLCL)

El análisis de los resultados promedio obtenidos por los examinados arroja de nuevo importantes diferencias.

TABLA 5. Resultados promedio por CC. AA.

CC. AA.	Nota media	Distribución porcentual (%) de los estudiantes por nota obtenida en la materia					
		De 0 a 5	De 5 a 6	De 6 a 7	De 7 a 8	De 8 a 9	De 9 a 10
Andalucía	6,19	23,20	18,11	18,66	17,83	13,74	8,46
Aragón	6,2	21,31	22,33	20,70	18,07	11,36	6,23
Canarias	7,46	6,27	10,87	16,71	21,10	21,07	23,99
Cantabria	6,26	20,03	22,31	22,71	18,20	11,11	5,65
Castilla-La Mancha	6,46	19,93	17,57	18,85	19,18	14,88	9,59
Castilla y León	5,85	31,56	20,08	17,76	15,29	10,76	4,54
Cataluña	6,53	11,91	17,08	24,54	24,59	16,26	5,63
C. Madrid	6,03	25,42	20,54	20,20	17,19	11,42	5,23
C.F. de Navarra	6,36	14,27	22,83	26,06	20,84	12,24	3,76
C Valenciana	6,07	23,81	22,65	21,74	16,73	10,31	4,77
Extremadura	6,48	16,73	18,55	20,77	17,62	14,64	11,70
Galicia	6,27	19,65	21,08	21,67	19,59	12,43	5,59
I. Baleares	5,78	23,91	25,04	25,46	16,21	7,79	1,58
La Rioja	6,24	16,98	25,56	24,84	18,79	10,84	2,98
País Vasco	6,03	22,01	24,26	22,50	17,02	10,11	4,10

TABLA 5. Resultados promedio por CC. AA. (CONT.)

CC. AA.	Nota media	Distribución porcentual (%) de los estudiantes por nota obtenida en la materia					
		De 0 a 5	De 5 a 6	De 6 a 7	De 7 a 8	De 8 a 9	De 9 a 10
P. Asturias	6,21	22,73	17,33	19,33	17,73	13,28	9,61
Murcia	6,38	18,98	18,32	21,17	21,56	13,53	6,45

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MECD.

Comparando los bloques de contenidos evaluados en las diferentes pruebas realizadas por las CC. AA. y la nota media obtenida en las mismas, destacó el hecho de que, de las tres CC. AA. que no incluían los tres bloques de contenidos prescriptivos (tabla 1), dos de ellas ocuparon el primer y segundo puesto en el *ranking* de nota media (Canarias con un 7,46 y Cataluña con un 6,53) y la otra el sexto puesto (CF de Navarra con un 6,36). Estos datos apuntan hacia una relación inversa entre cantidad de contenidos que incluye la prueba y puntuación obtenida. Igualmente, es paradigmático el caso de Canarias que incluyó un solo bloque de contenidos y que, además de la mayor nota media, obtuvo el mayor porcentaje en los dos rangos de calificación más altos (un 45,06% de los estudiantes sacaron más de un 8).

Asimismo, observamos que los que penalizaron con mayor severidad los aspectos formales, en general presentan los mayores porcentajes de alumnado que se sitúa en los rangos de calificación más bajos, tales son los casos de C. Madrid, C. Valenciana, P. Asturias y Castilla y León con un 31,56% de suspensos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten constatar que existen diferencias sustanciales en la PLCL en función de la CC. AA. en la que se aplique.

La mayoría de CC. AA. ha considerado la necesidad de evaluar todos los bloques para determinar

la competencia del alumno en relación al conjunto de todos los contenidos de la materia. El hecho de que en cuatro CC. AA. no se evalúen los tres bloques de contenidos del segundo curso de Bachillerato en la PAU parece responder a una interpretación sesgada o subjetiva de la normativa. El Real Decreto 1892/2008 establece que la prueba se adecuará al currículo de Bachillerato, aspecto que también deben garantizar las Administraciones educativas y universidades públicas. A pesar de que las distintas Administraciones ostentan competencias educativas, estas nunca deben exceder la legislación básica dictada al amparo de las competencias estatales. Las diferencias estructurales observadas ponen de manifiesto las diversas interpretaciones de la normativa básica, con el consiguiente agravio para los estudiantes de las diferentes CC. AA. Estas diferencias se podrían evitar si la norma básica no dejase lugar a la interpretación y delimitase de manera clara los contenidos que han de ser objeto de evaluación para el conjunto de estudiantes del estado. Asimismo, este sesgo viene a marcar no solo limitaciones en la naturaleza de la PAU, sino también focos de condicionamiento para el profesor de Bachillerato, el cual busca estereotipos o referentes en los que basar sus clases (Franco, Oliva y Gil, 2015). Según Banet (2007), tal observación se percibe en los centros escolares y en las conversaciones del profesorado.

Por otra parte, la opcionalidad establecida por el Real Decreto 1892/2008 debe dar respuesta a la diversidad de intereses, motivaciones, experiencias y capacidades del alumnado, de modo

que establecer un mismo texto en ambas opciones puede no responder al objetivo de dicha opcionalidad.

Las diferencias en la puntuación asignada a cada bloque de contenidos suponen una muestra evidente de la heterogeneidad de la PLCL en las diferentes CC. AA. incurriendo, nuevamente, en agravio para los resultados de los estudiantes. Como consecuencia, las puntuaciones promedio entre CC. AA. no deben compararse debido a que, aun llamándose igual, los constructos no tienen la misma naturaleza y, por tanto, no cumplen la función, asignada a la PAU, de homogeneizar los resultados a nivel nacional. Igualar estas puntuaciones por CC. AA. puede suponer un nuevo paso en el camino a la homogeneidad, que legitime la pretendida igualdad en el acceso que promulgan las normas.

Las diferencias sustanciales observadas al calificar los aspectos formales, junto a la posibilidad de interpretación por parte del corrector, sugiere la necesidad de objetivar la influencia de estos aspectos sobre la calificación final. Solo 10 de las 17 pruebas estudiadas cumplen con esta premisa. En España, las pruebas en todas las universidades y en todas las opciones no tienen la misma dificultad y la severidad de la corrección es distinta (Muñoz-Repiso *et al.*, 1997). Asimismo, tal y como afirma Weigle (1994), resulta complicado obtener resultados fiables cuando participan numerosos correctores en el proceso de evaluación sin tener una formación común en técnicas de evaluación. Por lo tanto, unas pautas claras que establezcan la penalización o bonificación en función del número de errores o aciertos cometidos serían de utilidad para estudiantes y correctores.

Uno de los cambios que trae consigo la reforma establecida por la LOMCE es la desaparición del distrito único, lo cual repercutirá de

manera importante a la hora de elegir estudios y universidad. El hecho de que cada universidad, o más aún, cada titulación, pueda establecer una prueba diferente para acceder a sus estudios, puede dar lugar a un peregrinaje por diversas universidades por parte de los estudiantes, dando lugar a inconvenientes de índole socioeconómica. Por este motivo, desde la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas se está tratando de reconstruir el concepto de distrito único, empresa difícil ya que no parece sencillo lograr el acuerdo de todas las universidades y CC. AA. El fin de este acuerdo sería lograr que los estudiantes tengan que afrontar el menor número de exámenes posible y que la nota de acceso sea universal y reconocible por todas las universidades que suscriban el acuerdo. Consideran que la Prueba Final de Bachillerato, elaborada desde el consenso entre las diferentes CC. AA. y universidades, y construida de manera homogénea para el conjunto del territorio, podría constituir un instrumento fiable y válido para ordenar el acceso a la universidad. Para ello, sería indispensable dotarla de las necesarias características de igualdad y homogeneidad.

Los resultados de este limitado estudio, que debería realizarse para otras competencias evaluadas, presentan evidencias de diferencias en estructura, contenido, criterios de corrección y ponderación, que de alguna manera pueden ser el punto de partida para evolucionar hacia pruebas más equilibradas y evitar sesgos como los detectados y, por lo tanto, para seguir trabajando hasta lograr aquello que prescribe la norma: la igualdad en el acceso a la universidad para todos los estudiantes del territorio español. Tal y como se planteó en un estudio realizado hace casi veinte años (Muñoz-Repiso *et al.*, 1997), España debería homologarse en este sentido, reformándose el procedimiento de acceso a la universidad y así dar satisfacción a las actuales, y a su vez antiguas, demandas del sistema educativo.

APÉNDICE 1. Sistema de elementos de comparación

ESTRUCTURA GENERAL

- Bloque 1. Comprensión lectora
 - Nº de preguntas por C. A.
 - Nº y tipo de tareas a realizar
 - Tipo de contenido
 - Puntuación otorgada (sobre 10 puntos)
- Bloque 2. Conocimiento de la lengua
 - Nº de preguntas por C. A.
 - Nº y tipo de tareas a realizar
 - Tipo de contenido
 - Puntuación otorgada (sobre 10 puntos)
- Bloque 3. Discurso literario
 - Nº de preguntas por C. A.
 - Nº y tipo de tareas a realizar
 - Tipo de contenido
 - Puntuación otorgada (sobre 10 puntos)

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

- Ponderación (%) de cada bloque de contenidos de la PLCL según la C. A.
 - % Comprensión lectora
 - % Conocimiento de la lengua
 - % Discurso literario
- Aspectos formales por C. A.
 - Criterios generales
 - Bonificación o penalización

RESULTADOS PROMEDIO POR C. A.

- Nota media
- Distribución porcentual (%) de los estudiantes por nota obtenida en la materia
 - Suspensos
 - Aprobados

Fuente: elaboración propia.

Notas

¹ Este bloque se evalúa a través de un comentario de texto el cual permite medir el grado de madurez de los aspirantes atendiendo a su comprensión lectora. Por ello, cuando hagamos referencia a este bloque lo haremos a través de *comprensión lectora*.

Referencias bibliográficas

- Amengual, M. (2006). Análisis de la Prueba de inglés de Selectividad de la Universitat de les Illes Balears. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 11, 29-59.
- Banet, E. (2007). Finalidades de la educación científica en Secundaria: opinión del profesorado sobre la situación actual. *Enseñanza en Ciencias*, 25, 5-20.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Franco R., Oliva J., y Gil A. (2015). Análisis del contenido de las pruebas de acceso a la universidad en la asignatura de Química en Andalucía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 456-474.
- García, J. (2010). ¿Necesitan las universidades españolas una prueba de acceso informatizada? El caso de la definición del constructo y la previsión del efecto en la enseñanza (washback) para idiomas extranjeros. *REOP*, 21, 71-80.
- García, J. L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Gaviria, J. L. (2005). La equiparación del expediente de Bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 337, 351-387.
- García, M. V., Alvarado, J. M., y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ministerio de Educación (2015). *Estadísticas de las pruebas de acceso a la Universidad*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/estadistica-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad0/Ano-2015.html>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Arrimadas, I., Navarro, R., Díaz-Caneja, P., Martín, A. I., y Fernández, E. (1997). *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003.
- Postman, N., y Weingartner, C. (1975). *La enseñanza como actividad crítica* Barcelona: Fontanella.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 266, de 6 de noviembre de 2007, pp. 45381-45477.
- Real Decreto 1892/2008, de 12 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado, 283, de 24 de noviembre de 2008, pp. 46932 a 46946
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado, 138, de 7 de junio de 2014, pp. 43307-43323.

- Ruiz de Gauna Gorostiza, J., Dávila Balsera, P., Etxeberria Murgiondo, J., y Sarasua Fernández, J. M. (2013). Pruebas de Selectividad en Matemáticas en la UPV-EHU. Resultados y opiniones de los profesores. *Revista de Educación*, 362, 217-246.
- Suárez-Álvarez, J., González-Prieto, C., Fernández-Alonso, R., Gil, G., y Muñiz, J. (2013). Evaluación sicométrica de la expresión oral en inglés de las pruebas de acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 364, 93-118.
- Weigle, S. (1994) Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11(2), 197-223.

Abstract

Analysis of the spanish language and literature university access examination a comparison between autonomous communities

INTRODUCTION. The procedure for accessing undergraduate degrees is a critical aspect for students who enter Higher Education courses at universities. As a result of the implementation of the LOMCE and the demands of the new university studies, the reform of this procedure has become one of the controversial issues of education and social landscape. However, are the University Entrance Examinations to university (PAU) that are currently being used in the Autonomous Communities well known? Do all the Autonomous Communities examine the same? This simple descriptive and comparative study is to analyse the present examination of Spanish Language and Literature (PLCL) included in all the country PAU as compulsory. **METHOD.** This is a comparative study of the structure, content blocks and correction criteria of PLCL applied in each of the Autonomous Communities in Spain. Throughout a descriptive-analytical and non-experimental analysis 17 census tests performed in the academic year 2014-2015 with their respective models A and B, i.e., a total of 34 tests with 130 blocks that compose questions were analysed. **RESULTS.** The results show that there are substantial differences in the structure, content blocks and criteria correction of PLCL according to the CC. AA. in which it is applied. The results also indicate that there is no homogeneity in the constructs considered and consequently, their scores cannot be compared, and therefore do not fulfil the function assigned to the PAU, to homogenize the results at a national level. **DISCUSSION.** The results lead to an interesting reflection that can serve as a starting point to make proposals for an improvement to ensure fairness and consistency that the different legislative references attribute to them.

Keywords: *Evaluation, University, Exam, Competence in Linguistic Communication (CCL).*

Résumé

Analyse du test de langue et littérature espagnole pour l'accès à l'université: comparaison entre communautés autonomes

INTRODUCTION. Le mode d'accès à l'université est une question problématique pour les étudiants qui vont commencer l'enseignement supérieur. En raison de l'adoption de la LOMCE (Loi Organique pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement) et des exigences des nouvelles études universitaires, la réforme de ce mode est devenue l'une des questions controversées du scénario éducatif et

social. Cependant, connaît-on bien les examens d'entrée à l'université (PAU) qui sont actuellement utilisés dans les communautés autonomes? Est-ce que toutes les communautés mesurent de même? Cette simple étude descriptive et comparative vise à analyser le test de Langue et Littérature Espagnole (PLCL) inclus obligatoirement dans les épreuves d'accès à l'Université de toutes les communautés autonomes du pays. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude qui compare la structure, les blocs de contenus et les critères de correction du test qui sont appliqués dans chacune des communautés autonomes en Espagne. Grâce à une étude descriptive et analytique 17 tests censitaires de l'année académique 2014-2015 ont été analysés, avec leurs correspondants modèles A et B, c'est-à-dire, au total 34 examens avec les 130 blocs de questions qui les composent. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que des différences importantes dans la structure, dans les blocs de contenus et dans les critères de correction des tests existent entre les communautés autonomes. Les résultats indiquent aussi qu'il n'y a pas d'homogénéité dans les concepts considérés et, en conséquence, les points décernés ne peuvent pas être comparés et ils ne répondent pas à la fonction d'homogénéiser les résultats au niveau national attribuée au test. **DISCUSSION.** Les résultats mènent à une intéressante réflexion qui peut bien servir comme un point de départ pour faire des propositions d'amélioration qui puissent mieux garantir l'équité et l'homogénéité que les différentes lois attribuent au test.

Mots-clés: *Évaluation, Université, Examen, Compétence Communicative et Linguistique (CCL).*

Perfil profesional de los autores

Judit Ruiz Lázaro (autora de contacto)

Personal Investigador en Formación en el Departamento de MIDE en la UCM gracias a un contrato predoctoral. Actualmente realiza su Tesis Doctoral centrada en la Profesión Docente, bajo el amparo de un proyecto de investigación más amplio, 439-2016 UCM. Es miembro del grupo de investigación MESE. Ha realizado un Máster en Investigación en Educación (2016) y es Graduada en Maestra de Educación Primaria (2015).

Correo electrónico de contacto: judruiz@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid, Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid, España.

Coral González Barbera

Doctora en Educación (2003) y licenciada en Psicopedagogía (1999) por la UCM. Ha impartido docencia en Licenciatura, Grado, Máster y Doctorado. Miembro integrante del grupo de investigación (MESE) el cual cuenta con la asignación de 3 I+D consecutivos vinculados con estudios longitudinales del rendimiento académico y valor añadido.

Correo electrónico de contacto: corala@ucm.es