

Análisis de la prueba de lengua castellana y literatura que da acceso a la universidad: comparación entre las comunidades autónomas

Judit Ruiz Lázaro
judruiz@ucm.es

Resumen

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 se mide lo mismo? **Objetivos:** Este estudio descriptivo y comparativo se propone analizar la prueba de Lengua Castellana y Literatura (PLCL) que da acceso a la Universidad en función de la Comunidad Autónoma en la que se aplique. **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 CCAA en España. Mediante un análisis descriptivo-analítico se analizaron 17 pruebas censales con sus respectivos modelos A y B; un total de 34 exámenes con los 130 bloques de preguntas que los componen. Estas pruebas corresponden al curso académico 2014-2015 y se aplicaron a 177.519 aspirantes en la convocatoria ordinaria, a nivel nacional. **Resultados:** Los resultados demuestran que existen diferencias sustanciales en cada una de las unidades de análisis. 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. **Conclusiones:** 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.

Abstract

Introduction: The procedure for access to college is a critical aspect for university 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 admission test (PAU) that are currently being used in the Autonomous Communities well known? Do all the communities measure the same? **Objectives:** This descriptive and comparative study aims to analyse the Spanish Language and Literature (PLCL) test that gives access to the University according to the Autonomous Community in which it is applied. **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 with their respective models A and B, ie, a total of 34 tests with 130 blocks that compose questions were analyzed. These tests correspond to the academic year 2014-2015 and were applied to 177,519 aspirants, in the ordinary call for applications, at the national level. **Results:** The results show that there are substantial differences in in each of the units of analysis. The results also indicate that there is no homogeneity in the constructs considered and consequently, their scores cannot be compared, and therefore do not fulfill the function assigned to the PAU, to homogenize the results at national level. **Conclusions:** The results lead to an interesting reflection that can serve as a starting point to make proposals for improvement to ensure fairness and consistency that different legislative references attribute to them.

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

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

1. PRESENTACIÓN DEL TEMA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

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 y del pacto educativo. 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.

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 pues se parte del supuesto 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). Un estudio llevado a cabo, hace dos décadas, por el actual 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 las pruebas de acceso a la Universidad cumplen la misión para la cual han sido creadas: objetivar y homogeneizar las calificaciones de los aspirantes a enseñanzas superiores universitarias.

Posteriormente se han publicado numerosos estudios centrados en la evaluación psicométrica y metodológica, el análisis de los resultados o 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); todos ellos enfocados 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 comunidades autónomas por tener 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*⁵⁷, *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 período transitorio y todavía no se ha acordado, por parte de las universidades o las Administraciones educativas, el diseño de una o varias pruebas nuevas que

⁵⁷ 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*.

sustituirán a la actual prueba, se hace necesario abordar el análisis de las que actualmente se llevan a cabo, para conocer sus fortalezas y debilidades.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis de investigación son las siguientes:

- Existen diferencias y similitudes en la estructura, bloques de contenidos y criterios de corrección de la PLCL en función de la CC.AA. en la que se aplique.
- Los resultados promedio obtenidos por los estudiantes de cada CC.AA. varían en función de la estructura interna de la prueba.

Es por ello que, el propósito general de este estudio fue analizar y caracterizar la PLCL que da acceso a la universidad a través de varios objetivos específicos.

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 CC.AA. 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.

3. 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. Estas pruebas corresponden a las 17 CC.AA., es decir, un total de 34 exámenes con los 130 bloques de preguntas que los componen aplicados a 177.519 aspirantes en la convocatoria ordinaria, a nivel nacional.

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. Se seleccionaron los resultados promedio de los alumnos que habían realizado la prueba en el curso académico 2014-2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

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.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de la estructura general y bloques de contenidos de la Prueba de Lengua Castellana y Literatura (PLCL)

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.

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”. Y 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 un comentario de texto guiado (obligatorio) y por 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).

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
CF 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 CCAA 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

* Comunidades autónomas en las que no se evalúa este segundo bloque de contenidos referente al conocimiento de la lengua

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. Destacó la excepción de Cataluña ya que, como se comentó, 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).

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
CF 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
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

* Cataluña no dedica un bloque específico al *discurso literario*. El valor de esta puntuación se ha considerado dentro del bloque 1 de *comprensión lectora*.

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 1 se detalla su frecuencia relativa en el conjunto de las CC.AA. De esta manera, se aprecian varios 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.

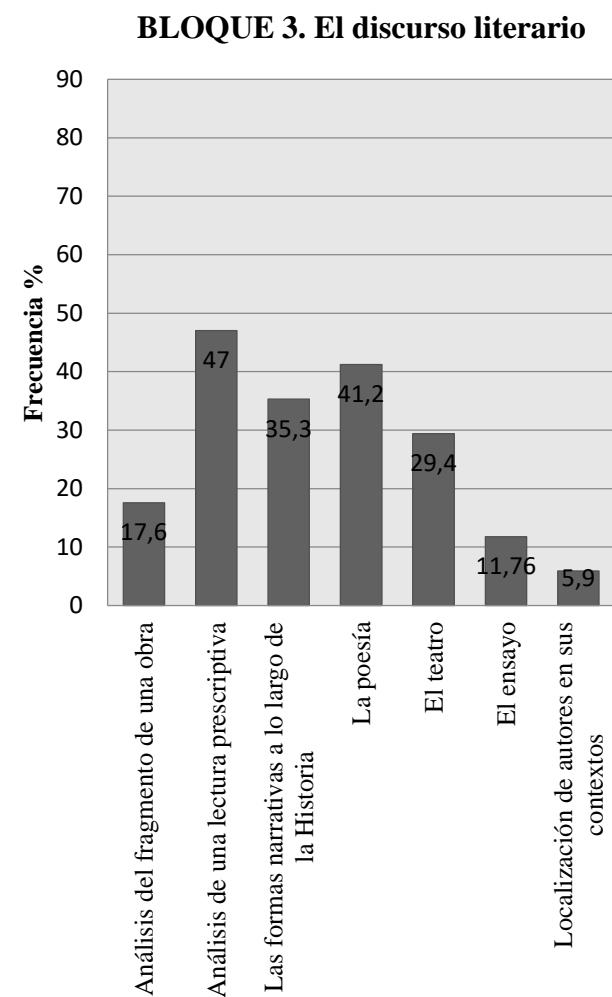
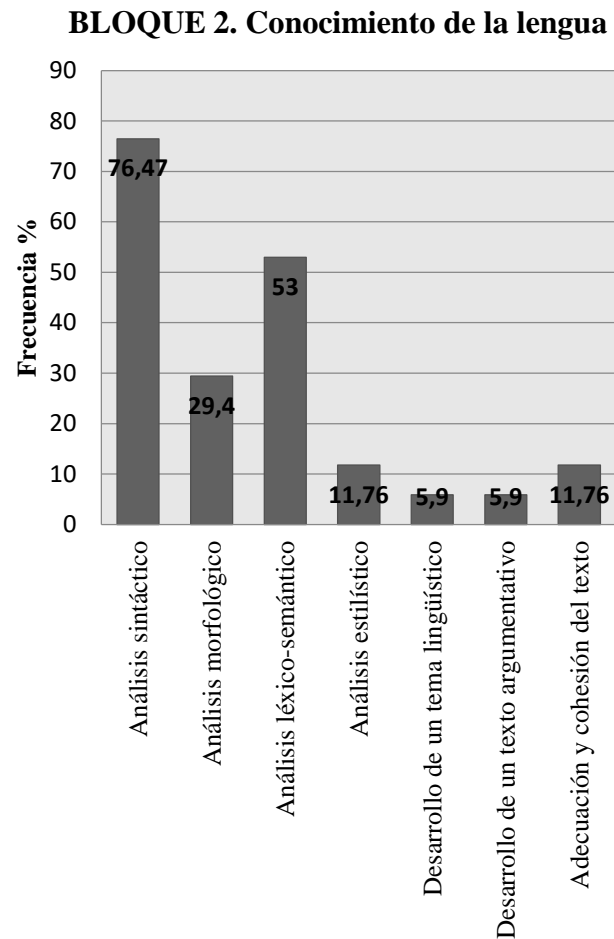
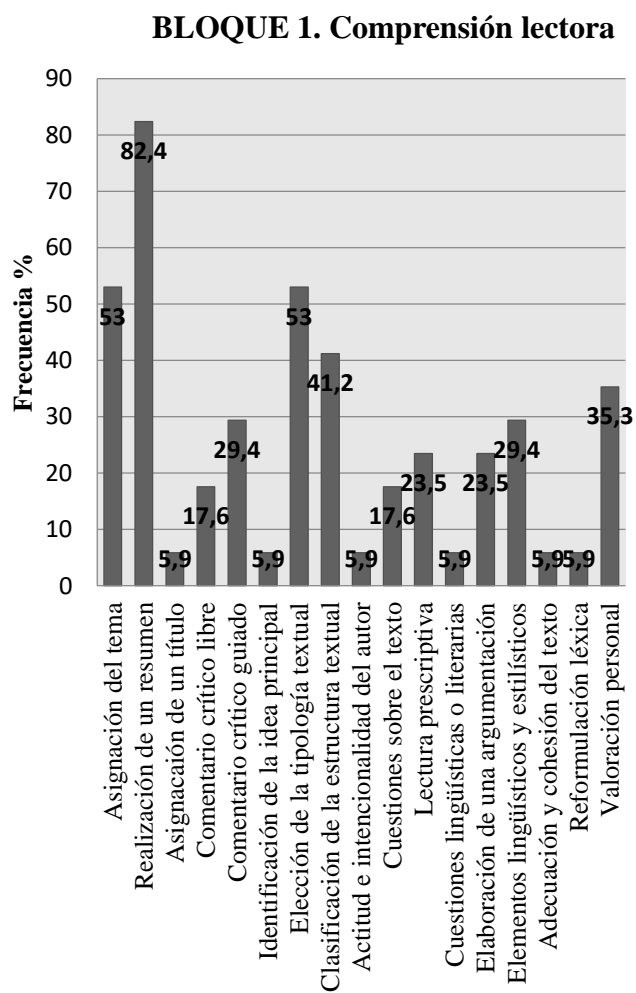


Figura 1.
Frecuencia de aparición de los contenidos en función del tipo de tarea a realizar.

4.2. 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. Con respecto a este último, la mayoría de CC.AA. considera la expresión lingüística, es decir, la ortografía, los 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

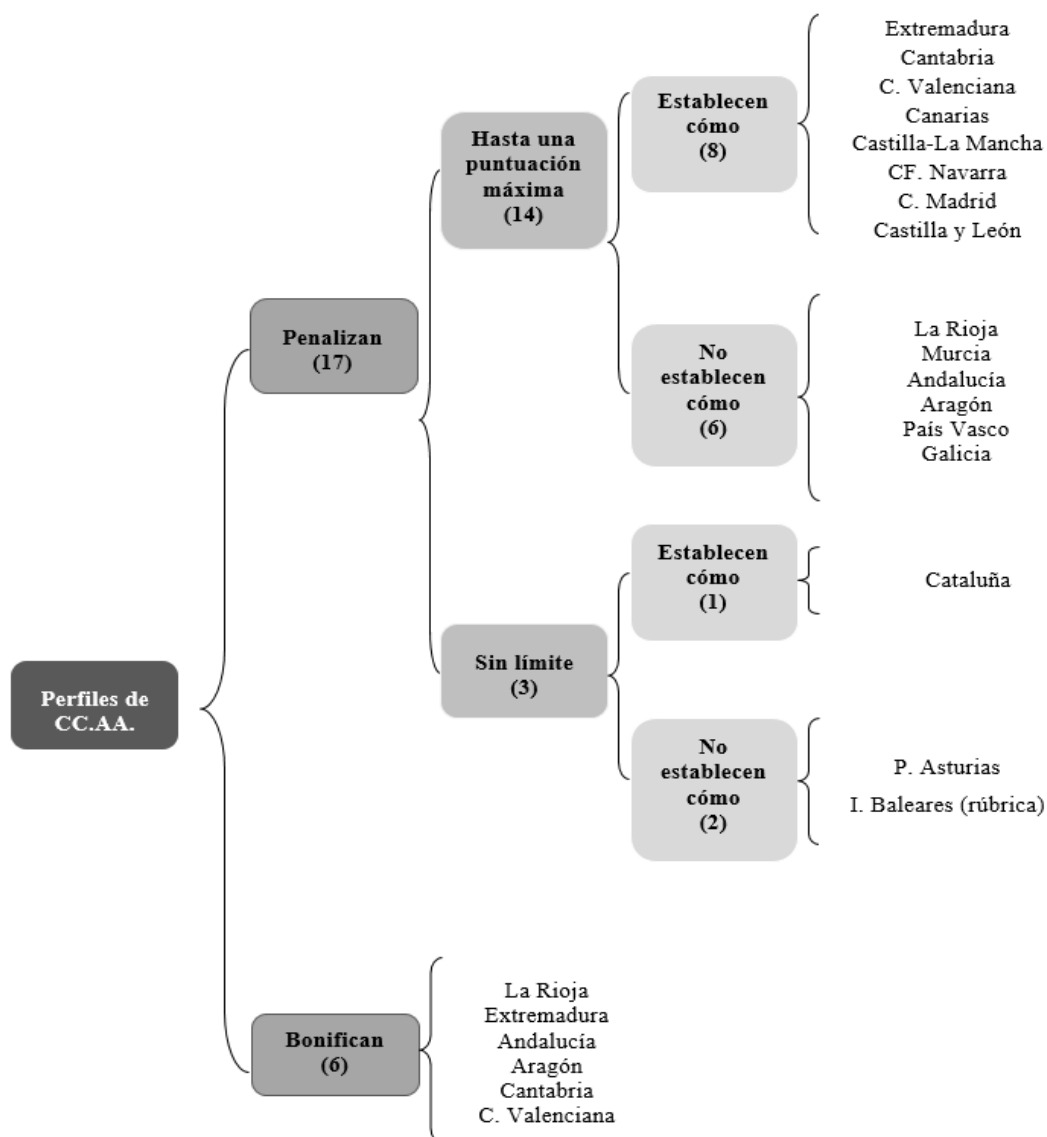
Análisis de los aspectos formales evaluados en cada una de las pruebas.

CC.AA.	Puntuación	
	Bonificación	Penalización
Andalucía	+2	-2
Aragón	+1	-1
I. Canarias	-	-2 (-0,2 a partir de la tercera falta o tilde)
Cantabria	+1	-1,5 (-0,25 cada falta) (-0,25 cada cinco tildes)
Castilla-La Mancha	-	<ul style="list-style-type: none"> Faltas: más de 5, calificación máxima 4 Tildes: -2 Signos de puntuación: -0,5 (ver baremos)
Castilla y León	-	<ul style="list-style-type: none"> Faltas: -4 Tildes: -1
Cataluña	-	(-0,25 cada falta) (a partir de la décima) Sin límite (0,1 cada error)
C. Madrid	-	<ul style="list-style-type: none"> Faltas: sin límite Tildes, signos de puntuación: -2
CF de Navarra	-	-1 (-0,25 cada 5 faltas o tildes) (ver baremo)
C. Valenciana	+1	-3 (-0,25 cada falta) (-0,15 cada tilde)
Extremadura	+1	<ul style="list-style-type: none"> Faltas: 5 suspenso (-0,5 cada falta) Tildes (10): -1 Vocabulario: -1
Galicia	-	-2
I. Baleares	-	Rúbrica
La Rioja	+2	-2
País Vasco	Sólo se valoran aspectos formales en el bloque que contiene el comentario de texto, el cual tiene un valor de 3 puntos en el examen	
P. Asturias	-	Sin límite
Murcia	-	-3

Fuente: elaboración propia.

Este análisis ha permitido establecer agrupaciones de CC.AA. en función de los criterios de corrección que se utilizan (Figura 2)

Figura 2. Agrupaciones de CCAA en función de los criterios de corrección que se aplican.



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.

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

Las comparaciones de los resultados promedio obtenidos por los examinados arrojan 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
CF 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
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.

5. 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 prueba de acceso a la universidad parece responder a una interpretación sesgada o subjetiva de la normativa. 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 prueba, 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).

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 prueba, 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. Sólo 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.

6. PERSPECTIVAS DE CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

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.

Este estudio realiza una contribución al ámbito científico sobre el análisis de una prueba tan relevante como es la de Lengua Castellana y Literatura en España, siendo un factor clave para el

acceso a los estudios superiores de Grado. Es por ello que, al tratarse de una tesis por compendio de publicaciones, se pretende ampliar la perspectiva y continuar con el análisis de otras materias como la de Lengua Extranjera-Inglés e Historia de España por ser realizadas por más del 90% de casi 180.000 estudiantes españoles que realizan, cada año en la convocatoria ordinaria, esta prueba que da acceso a la universidad.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DEL ARTÍCULO

Ruiz-Lázaro, J. & González, C. (2017). Análisis de la prueba de Lengua Castellana y Literatura que da acceso a la universidad: Comparación entre las comunidades autónomas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69 (3), 175-195. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50927>

7. 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.
- 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.
- García-Laborda, 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.
- Franco R., Oliva J. & 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.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (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.,... Fernández, E. (1997). *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.
- 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
- 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.

APÉNDICE 1

Sistema de elementos de comparación

ESTRUCTURA GENERAL

Bloque 1. Comprensión lectora

Nº de preguntas por CCAA

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 CCAA

Nº y tipo de tareas a realizar

Tipo de contenido

Puntuación otorgada (sobre 10 puntos)

Bloque 3. Discurso literario

Nº de preguntas por CCAA

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 CCAA

% Comprensión lectora

% Conocimiento de la lengua

% Discurso literario

Aspectos formales por CCAA

Criterios generales

Bonificación o penalización

RESULTADOS PROMEDIO POR CCAA

Nota media

Distribución porcentual (%) de los estudiantes por nota obtenida en la materia

Suspensos

Aprobados

Fuente: elaboración propia.