



## **COMPARACIÓN DEL NIVEL DE INGLÉS DE EVAU CON EL MARCO COMÚN EUROPEO**

Autor/a: Blanca Barthe Ramos

Director/a: Sabina Nocilla

27 de abril de 2018

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS (MADRID)

**TRABAJO DE FIN DE GRADO – TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

## ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Metodología .....	5
3. Historia de la prueba de acceso a la Universidad .....	6
a. Origen y sus cambios más significativos	
b. Papel del inglés	
4. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) .....	11
a. Historia del marco común	
b. Niveles comunes de referencia	
c. Las competencias del usuario o alumno	
i. Las competencias generales	
ii. Las competencias comunicativas	
5. Análisis de las pruebas. ....	19
a. Pregunta 1.	
b. Pregunta 2.	
c. Pregunta 3.	
d. Pregunta 4.	
e. Pregunta 5.	
6. Conclusiones que se desprenden del análisis. ....	30
a. ¿Hacia dónde está orientada la prueba?	
b. ¿Qué competencias se pretende evaluar con ella?	
c. ¿Ha habido un cambio desde que se establecieron los criterios del MCER?	
7. Bibliografía .....	32
8. Anexos .....	35
a. Modelo propuesto de EvAU para 2018 (opción A)	
b. PAU de 2015 (opción A)	
c. PAU de 2009	

## 1. Introducción

Desde 1975 los alumnos de último curso en su etapa escolar, 2º de Bachillerato, se enfrentan a una prueba que determinará su nota para poder acceder a la universidad. Esta prueba de acceso, llamada en un principio Selectividad, ha sufrido varios cambios a lo largo de la historia. Cambios que han afectado a la asignatura en cuestión de este trabajo que es la lengua extranjera, más en concreto el inglés.

La implantación de una prueba que justificase si el alumno había adquirido las destrezas oportunas ha creado siempre mucha controversia. El porqué de esto es que no se cree que exista una prueba que acredite al cien por cien el conocimiento del alumno. Esta discusión trasladada a una lengua extranjera nos lleva a hablar del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Este marco surge para poder medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una lengua. El nivel se acredita mediante unas pruebas que certifican que el alumno comprende tanto lo que lee como lo que escucha, que es capaz de hablar la lengua expresándose correctamente y entendiendo a su interlocutor y que sabe desarrollar su competencia lingüística de forma escrita y hablada.

Sin embargo, a día de hoy la prueba de lengua extranjera, enfocando la lengua inglesa, solo analiza dos capacidades del alumno. La comprensión lectora y la escrita. Se ha justificado durante los años que un examen que aborde todas las destrezas sería de difícil implantación, por motivos de logística y económicos. Pero entonces, ¿cómo se puede certificar que el alumno cumple con los requisitos del aprendizaje de una lengua extranjera si la prueba no cumple con el Marco Común?

El objeto de esta investigación es analizar distintas pruebas de acceso a la universidad de años diferentes para poder compararlas con lo que exige el

MCER. Una vez analizadas se determinará que competencias se evalúan y si coinciden con las que marca el MCER. También se sugerirá hacia dónde se debería de enfocar la prueba para así llegar a determinar si el examen realmente acredita el nivel exigido a un alumno de Bachillerato.

## 2. Metodología

La propuesta de investigación de este trabajo es para analizar y comparar si el nivel de inglés de la prueba actual de acceso a la universidad (EvAU) es comparable con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

El problema que se plantea en este trabajo es la necesidad de averiguar si el examen de la Prueba de Acceso de la lengua extranjera, en este caso el inglés, no evalúa todas las capacidades del alumno. Este problema se pretende solucionar mediante la comparación de un marco común que surgió en 2001: el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

El objetivo de esta investigación es averiguar si el alumno es capaz de acreditar un nivel de inglés aprendido durante el Bachillerato mediante un examen que no está configurado según todas las directrices del MCER. Por lo que habrá que analizar cuáles son esas directrices, para poder profundizar en qué le falta y en qué necesitaría la prueba para cumplir con los requisitos. También es necesario indagar en el pasado de este examen. Es decir, los cambios que ha sufrido hasta hoy para determinar hacia dónde tendría que orientarse en un futuro.

Para la documentación de esta investigación se usará como principal herramienta Internet. Se quiere desarrollar una investigación que parta desde los orígenes de cada extremo de la comparación. Es decir, entender de dónde, cómo y por qué surge tanto la Selectividad como el MCER.

Esta investigación es de carácter analítico, por lo que se dedicará tiempo a analizar una serie de exámenes para poder comparar lo que se exige en las pruebas con lo que el MCER espera. Los análisis estarán detallados con las distintas conclusiones que se desprenden de la comparativa.

Finalmente, el trabajo acabará con una serie de conclusiones extraídas de toda la investigación y del análisis de las pruebas.

### 3. Historia de la prueba de acceso a la universidad

#### a. Origen y sus cambios más significativos

Durante los años 70 existió una gran demanda de estudios universitarios. En España todavía seguía instaurada la dictadura franquista y fue el gobierno de entonces quien implantó la llamada “Ley Esteruelas”. Cruz Martínez Esteruelas era el entonces Ministro de Educación y Ciencia de España y fue quien reguló el acceso a las universidades mediante una prueba llamada “Selectividad”. La ley se implantó durante el curso de 1974-1975, sin embargo, fueron los alumnos de la siguiente promoción quienes se enfrentaron por primera vez a la Selectividad.

La primera Selectividad se dividió en tres partes que a su vez se dividían en dos. En la primera el alumno tenía que escuchar una conferencia que posteriormente tendría que resumir y realizar un análisis del contenido y estructura de un texto. En el segundo ejercicio se dividía en dos asignaturas troncales: lengua española y matemáticas. De cada materia había que responder una pregunta. La última parte volvía a dividirse en dos preguntas de distintas materias, pero esta vez eran de las optativas que el alumno hubiera cursado en COU (Curso de Orientación Universitaria, el entonces 2º de Bachillerato). La nota media que se obtuviera en las tres partes haría media con el expediente académico de los tres años de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente, equivalente a 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato) y COU. Esa calificación final sería la nota para poder acceder a la universidad.

Han pasado más de 40 años desde la primera Selectividad, por lo que no es de extrañar que la prueba haya sufrido varios cambios. Desde su implantación hubo múltiples quejas sobre cómo un examen iba a determinar el futuro del alumno. El descontento provenía mayoritariamente de los estudiantes, pero también de profesores y sindicatos. A pesar de las protestas, la Selectividad no se modificó hasta 1987 cuando el Ministerio y el alumnado llegaron a un acuerdo. Con esta reforma se quería evaluar la madurez del alumno, por una parte, y la formación

específica, por otra. Por lo que se establecieron dos ejercicios, uno de materias comunes y otro de optativas.

Según recogía el Boletín Oficial del Estado nº 214, el 7 de septiembre de 1987:

«PRIMER EJERCICIO: VERSARA SOBRE LAS MATERIAS COMUNES DEL PROGRAMA DE COU.

TENDRA COMO OBJETIVO APRECIAR LA FORMACION GENERAL DEL ALUMNO, Y ESTARA DISEÑADO PARA EVALUAR DESTREZAS ACADEMICAS BASICAS, COMO LA COMPRESION DE CONCEPTOS, EL MANEJO DEL LENGUAJE, LA CAPACIDAD PARA TRADUCIR, RELACIONAR, ANALIZAR Y SINTETIZAR.

ESTE EJERCICIO CONSTARA DE DOS BLOQUES, CADA UNO DE LOS CUALES COMPRENDERA LAS SIGUIENTES MATERIAS:

PRIMER BLOQUE:

- ANALISIS DE UN TEXTO, DE UNA EXTENSION NO MAYOR DE 100 LINEAS, DURANTE UN MAXIMO DE UNA HORA Y MEDIA. EN DICHO ANALISIS SE EXIGIRAN LOS SIGUIENTES ASPECTOS: RESUMIR SU CONTENIDO Y REDACTAR UN COMENTARIO CRITICO SOBRE EL MISMO. ASIMISMO, SE PODRAN PROPONER PREGUNTAS SOBRE DICHO TEXTO.

- SOBRE LA BASE DE UN TEXTO EN LA LENGUA EXTRANJERA CURSADA POR EL ALUMNO EN COU, CON UN MAXIMO DE 250 PALABRAS DE LENGUAJE COMUN NO ESPECIALIZADO, ESTE DEBERA CONTESTAR DIVERSAS PREGUNTAS RELACIONADAS CON DICHO TEXTO. TANTO LA FORMULACION DE LAS PREGUNTAS COMO LAS RESPUESTAS, SERAN EFECTUADAS POR ESCRITO Y EN EL MISMO IDIOMA QUE EL TEXTO. EL ALUMNO DISPONDRA DE UNA HORA PARA REALIZAR LAS CUESTIONES Y NO PODRA UTILIZAR DICCIONARIO NI NINGUN OTRO MATERIAL DIDACTICO.

SEGUNDO BLOQUE:

- SOBRE LA BASE DE UN TEXTO SE PROPONDRÁ AL ALUMNO CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA RELACIONADAS CON EL MISMO. AL ALUMNO SE LE OFRECERÁN DOS TEXTOS, DE LOS QUE ELEGIRÁ UNO Y DISPONDRÁ DE UN MÁXIMO DE HORA Y MEDIA PARA RESPONDER LAS CUESTIONES CORRESPONDIENTES AL MISMO.

[...]

- SOBRE LA BASE DE UN TEXTO FILOSÓFICO SE PROPONDRÁN AL ALUMNO CUESTIONES DE FILOSOFÍA RELACIONADAS CON EL MISMO. AL ALUMNO SE LE OFRECERÁN DOS TEXTOS, DE LOS QUE ELEGIRÁ UNO Y DISPONDRÁ DE UN MÁXIMO DE HORA Y MEDIA PARA RESPONDER LAS CUESTIONES CORRESPONDIENTES AL MISMO.» (Maravall, 1987)

En este Boletín fue la primera vez que se recogía como materia obligatoria la lengua extranjera. Para evaluar el conocimiento del alumno se preveía un texto de hasta un máximo de 250 palabras, sobre el que se debían contestar preguntas en el idioma escogido. La lengua extranjera como materia obligatoria en la Selectividad se ha mantenido desde 1987 hasta hoy. No obstante, la Selectividad volvió a sufrir otro cambio significativo en el año 2010.

A partir de la promoción del 2009-2010 la prueba cambiaría de nombre, aunque las novedades más destacadas atañían a la forma de calificar al alumno. La Selectividad no solo se llamaba PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), sino que ampliaba el rango de puntuación a 14 en vez de los hasta entonces 10 puntos. También cabe destacar que el último año de COU desapareció y se implantaron los dos años de Bachillerato que se mantienen hoy en día.

La reforma de 2010 sigue vigente en la actualidad, por lo que la nota máxima de admisión a la que podía y puede aspirar un alumno es de 14 puntos. La nota de corte para acceder a la universidad se elabora de la siguiente manera: el 60% la nota media del Bachillerato y el 40% la fase general y obligatoria de la PAU. Todo esto daría como resultado una puntuación máxima de un 10. Sin embargo, la novedad fue la fase específica. El alumno se podría presentar hasta un máximo de

cuatro exámenes para obtener los 4 puntos extra. De estos exámenes optativos se escogerían los dos con mejor calificación.

El último cambio de la entonces famosa Selectividad se publicaba en el BOE en diciembre de 2016 y, aunque era prácticamente igual que su antecesora PAU, pasaba a llamarse EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad) o EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad). (Sanmartín, 10 de febrero de 2017; Stegmann, 8 de junio de 2017).

### b. El papel del inglés

Desde aquella primera Selectividad, en junio de 1975, este examen ha sufrido distintas modificaciones y ha sido foco de debate en muchos gobiernos. Desde 1987 se instauran distintas materias de carácter obligatorio, entre ellas la lengua extranjera. Y a día de hoy, aún con las muchas reformas que ha sufrido esta prueba, la lengua extranjera se ha mantenido siempre como una materia troncal y obligatoria. Y aunque en el siglo XX se prefería impartir francés en la mayoría de los centros, el inglés ha ido tomando fuerza hasta el punto de ser el idioma más escogido por los españoles.

Esta predilección por el inglés se debe a que la gran mayoría de los colegios comenzaron a optar por enseñar esta materia en sus centros. No obstante, sigue siendo posible realizar la prueba de lengua extranjera en los siguientes idiomas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Pero existe una gran distancia entre la elección de la lengua inglesa en vez de la alemana o francesa. (Watts y García Carbonell, 1999)

La lengua inglesa ha ido tomando fuerza con el transcurso de los años. Esto se puede ver con la cantidad de centros bilingües que existen a día de hoy o la gran demanda que hay por realizar exámenes que acrediten el nivel de inglés. Sin embargo, ¿por qué es necesario hacer un examen como puede ser el de Cambridge o el TOEFL habiéndonos examinado ya al finalizar el colegio?

En 2008, el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M.) nº 179 ya expresaba la importancia de la lengua extranjera y su finalidad en la educación. *“Hay que preparar, por tanto, a los alumnos para vivir en un mundo progresivamente más internacional, y multilingüe.”* Así expresaba su deseo de que los alumnos españoles estuvieran preparados para este nuevo mundo. En el Anexo II “SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA I Y II” se explica como la educación española pretende seguir las directrices establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

*«Por ello, el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, establece directrices tanto para su aprendizaje, como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del Bachillerato.»* (B.O.C.M, 2008)

En el B.O.C.M nº 179 se explican y desglosan todas las capacidades que el alumno tiene que poder dominar, los contenidos y los criterios de evaluación. Aunque en el Boletín las pautas se asemejan de manera sorprendente con las que indica el Marco Común, que entendemos pueda haber sido una fuente de inspiración, volvemos a la cuestión de por qué esto no se ve reflejado en el examen final de Selectividad. El examen de acceso a la universidad tiene que ser una prueba a través de la que el estudiante acredite que realmente ha adquirido ciertas competencias. Sin embargo, como se analizará en este trabajo, en el examen de Selectividad de lengua extranjera solo se evalúan parte de ellas.

## 4. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)

### a. Historia del Marco Común

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en adelante MCER) es un patrón europeo común que se usa para medir las distintas competencias lingüísticas y establecer unos niveles de referencia. Además *“favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas.”* (Consejo de Europa, 2001, p. 1)

En el año 2001 fue la celebración del *Año Europeo de las Lenguas* y fue tal la repercusión que tuvo que se elaboró y publicó el MCER por el Consejo de Europa en el mismo año. Se tradujo al español un año más tarde por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este documento es la culminación del trabajo que desde los años sesenta venía realizando el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y que, sin duda alguna, representa un punto de inflexión en el ámbito de la didáctica de idiomas. En él se impulsa la idea de una Europa plurilingüe y se establecen las escalas que hacen posible el reconocimiento mutuo de niveles para las distintas lenguas sobre la base de unos estándares comunes. Con el MCER se culmina la elaboración de un sistema europeo eficaz de intercambio de información que cubre todos los aspectos del aprendizaje, la docencia y la investigación de las lenguas extranjeras.

### b. Niveles comunes de referencia

El MCER es el resultado de la necesidad de un marco internacional común para el aprendizaje de idiomas que facilite la cooperación entre instituciones educativas en diferentes países, particularmente en Europa. Pero también tiene como fin proporcionar una base sólida para el reconocimiento mutuo de las cualificaciones lingüísticas. Son seis los llamados “niveles comunes de referencia” y al igual que otros marcos, el MCER cubre dos dimensiones principales: una vertical

y una horizontal. La dimensión vertical del MCER muestra la progresión a través de los niveles y la dimensión horizontal muestra un conjunto de categorías descriptivas. En la tabla que proporciona el MCER se observa que la dimensión vertical es aquello que el estudiante “puede hacer”, por eso existen distintos niveles de referencia comunes con sus descripciones pertinentes y funcionales. Estos niveles se acreditan mediante distintos exámenes que posteriormente evaluarán los examinadores junto a la segunda dimensión horizontal. Su misión es comprobar que el alumno ha alcanzado las destrezas específicas de la lengua extranjera desde la variedad, coherencia y precisión.

Junto a estas dos dimensiones, la adaptación y uso de los niveles de referencia que propone el Marco son factibles porque al plantearlos se han tenido en cuenta cuatro criterios básicos. Dos de los criterios tienen que ver con lo relativo a la descripción y los otros dos, con la medida.

El primer criterio que se considera para las cuestiones que conciernen a la descripción es que la escala tiene que estar descontextualizada para que se pueda generalizar en distintos contextos. Es decir, los descriptores de un marco común tienen que poder adaptarse y generalizarse, ya que son definiciones de lo que un estudiante de lengua extranjera hace en un contexto determinado. El otro aspecto en cuanto a la descripción es que esta se debe cimentar sobre teorías lingüísticas, pero a la vez tiene que ser entendible para todos aquellos interesados.

En cuanto a la medida, encontramos también dos aspectos que comentar. En esta escala de niveles tiene que predominar el objetivismo, por lo que a la hora de evaluar al alumno es fundamental conservar el anonimato de este para evitar el personalismo y favoritismo. También respecto a la medida, se debe tener en cuenta que esa adquisición progresiva de niveles debe reflejar esa evolución adaptable a distintos grados.

Son seis los niveles que propone el MCER para las lenguas extranjeras que responden a una división más clásica de nivel básico (A), intermedio (B) y avanzado (C). Como se ha comentado antes, al ser una escala descontextualizada está

pensada para ser flexible y, por lo tanto, la división es fácil de adaptar y de ramificar. Es decir, según el contexto de aplicación surgirán distintas subdivisiones. Estos niveles comunes de referencia son fruto del estudio de las competencias de alumnos de lenguas extranjeras y no nativos.

Los niveles comunes de referencia del Marco se dividen de la siguiente manera en una escala global:

<b>Usuario competente</b>	<b>2</b>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	<b>1</b>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto</p>
<b>Usuario independiente</b>	<b>2</b>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones</p>

	<b>1</b>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
<b>Usuario básico</b>	<b>2</b>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	<b>1</b>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Figura 1: fuente Consejo de Europa (2001, p.26.)

### c. Las competencias del usuario o alumno

Según el MCER las competencias corresponden al total de conocimientos, habilidades y características individuales. Sin embargo, el Marco Común hace una clara división en las competencias que se les requieren a los alumnos: las

competencias generales y las comunicativas de la lengua. *“Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.”* Consejo de Europa (2001, p. 99).

#### i. Las competencias generales

Las competencias generales dividen el conocimiento declarativo, es decir, el *saber*, en tres conocimientos fundamentales que derivan de la experiencia, de la educación o de distintas fuentes de información. Estos conocimientos son el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. A continuación, este saber debe de ponerse en práctica, *saber hacer*, y para ello describe una serie de destrezas y habilidades (sociales, de la vida, profesionales, de ocio e interculturales). Luego explica como existe una serie de factores individuales que condicionan nuestra personalidad, a nuestro *saber ser*, denominada como competencia existencial. Por último, habla de la capacidad de aprender, el *saber aprender*, donde se encuentra la predisposición para descubrir aquello que es diferente e incorporarlo a los conocimientos previos.

Para un mayor entendimiento, Ana Lourdes de Hériz, en su obra *“Apuntes, ideas, resumen del curso de Área 2 sobre el Marco de referencia y las actividades comunicativas”*, elabora un esquema donde se resume las competencias generales del capítulo 5 del MCER.

<b>Competencias generales</b>	Saber	Conocimiento declarativo	conocimiento del mundo	datos sobre el mundo y los diferentes "mundos"
			conocimiento o sociocultural	la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, valores, creencias y actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual
			conciencia intercultural	similitudes y diferencias, diversidad regional y social, toma de conciencia de los estereotipos...
	Saber hacer	Destrezas y habilidades	destrezas prácticas	sociales, de la vida, profesionales, de ocio
			destrezas interculturales	relacionar cultura de origen y extranjera, desarrollar sensibilidad cultural y estrategias para establecer contacto, cumplir correctamente con el papel de intermediario cultural, superar relaciones estereotipadas
	Saber ser	Competencia existencial		actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de la personalidad que influyen
	Saber aprender	Capacidad de aprender		reflexión sobre el sistema de la lengua, sobre el sistema fonético y destrezas correspondientes, destrezas de estudio, heurísticas (descubrimiento y análisis)

Figura 2: fuente (Lourdes de Hériz, 2007)

## ii. Las competencias comunicativas

No sería posible que un alumno realizara las siguientes competencias comunicativas sin tener que ejercer las generales ya descritas anteriormente. Por ello, aunque exista esa división ambas competencias se complementan. Las competencias comunicativas se deben desarrollar al máximo para así poder aprender una lengua extranjera de manera oral y escrita y saber interactuar según el contexto y entorno. Estas competencias se subdividen en tres: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. Entender las distintas competencias comunicativas es clave para el posterior estudio de las pruebas de Selectividad, ya que como se observará no todas se ven reflejadas en el examen.

La subcompetencia lingüística es uno de los componentes para que el alumno pueda comunicarse correctamente donde el código lingüístico se debe utilizar de manera apropiada. Para la explicación de este uso pertinente el MCER vuelve a dividir su estudio de la competencia lingüística en seis competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

La competencia léxica trata la riqueza y el dominio del vocabulario y se compone de elementos léxicos y gramaticales. La competencia gramatical se divide en morfología y sintaxis para ser capaz de utilizar los recursos gramaticales de manera correcta. La competencia semántica tiene que ver con el significado, tanto con el de las palabras (*semántica léxica*), con el de los elementos (*semántica gramatical*) y con lo que tiene que ver con las relaciones lógicas (*semántica pragmática*). La competencia fonológica comprende el dominio de la pronunciación de la lengua extranjera. La competencia ortográfica engloba la comprensión y producción de los símbolos en textos escritos. La competencia ortoépica abarca la pronunciación del alumno a la hora de leer un texto escrito (Consejo de Europa, 2001, pp. 108-115).

La subcompetencia sociolingüística aborda todos aquellos marcadores lingüísticos, normas de cortesía, expresiones populares, tipos de registro, dialectos y acentos que el alumno debe saber emplear para desenvolverse en la sociedad. Como las lenguas son un fenómeno sociocultural, el MCER debía tratar la dimensión social de éstas.

La subcompetencia pragmática, engloba el uso comunicativo de la lengua desde las relaciones pragmáticas que se dan en ella, con respecto a los interlocutores y al contexto. Por ello se divide en tres competencias: la discursiva (organización, estructura y orden del mensaje), la funcional (funciones comunicativas) y la organizativa (interacción y transacción del mensaje).

## 5. Análisis de las pruebas

Las pruebas de acceso a la universidad que se van a analizar son el formato de la entonces llamada PAU. Según ha informado el ministerio, la nueva EvAU seguirá el mismo modelo, por lo que se examinará la prueba de ejemplo que han proporcionado a los centros docentes. También, a pesar de que ha existido mucho dilema respecto a si habría una prueba oral, finalmente no se llevará a cabo por la complejidad organizativa.

El examen consiste en un texto de carácter genérico de entre 200 y 500 palabras de donde se extraen tres preguntas relacionadas con el texto y dos preguntas independientes, todas ellas suman un total de diez puntos. Todas las preguntas vienen con su correspondiente enunciado y suelen ser *“ejercicios abiertos de construcción de respuestas de tipo subjetivo, como la respuesta libre, la respuesta corta controlada, y la redacción, y ejercicios cerrados de selección de respuestas de tipo objetivo, como la elección múltiple, verdadero o falso, y completar huecos”*. (García Laborda, 2005; Hansche, 1998). Cada pregunta tiene su correspondiente objetivo y valoración. En este apartado se analizará cada pregunta con su respectivo objetivo y se comparará con las competencias del MCER. Para este análisis se tomarán como referencia el modelo propuesto de EvAU para 2018 (opción A), las PAU de 2015 (opción A) y 2009, todas ellas de la Comunidad de Madrid. Todas estas pruebas tienen en común un mismo formato al ser de la misma comunidad autónoma.

### a. Pregunta 1.

La primera pregunta se evalúa hasta un máximo de dos puntos y se divide en a) y b). Se pretende examinar únicamente la comprensión lectora, ya que son dos frases relacionadas con el texto donde el alumno debe juzgar si son verdaderas o falsas, aportando el fragmento correspondiente del texto que lo justifique.

En esta pregunta se cuestiona la competencia semántica, en profundidad la semántica léxica, ya que como se observará el alumno tiene que relacionar los

conceptos con el contexto general y con las propias relaciones semánticas como es la sinonimia o antonimia.

El enunciado es el mismo en las dos pruebas: 1.- *Are the following statements TRUE or FALSE? Copy the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.* Traducción propia: 1. – ¿Son las siguientes afirmaciones VERDADERAS o FALSAS? Copie la justificación del texto. No se puntuará aquello que solo esté marcado como VERDADERO o FALSO.

En la prueba de 2009 las afirmaciones eran las siguientes:

a) ***Israel and Judah were two different kingdoms before King Solomon's time.***

TRUE

Su justificación: *The mines are enormous and would have generated a huge income for the king, who is famed for bringing extraordinary wealth and stability to **the newly-united kingdom of Israel and Judah.***

b) *The copper mines discovered are located in **what is now Israel.*** FALSE

Su justificación: *The ancient mine was found in a desolate region south of the Dead Sea **in modern-day Jordan** in an area called Khirbat en-Nahas, which means 'ruins of copper' in Arabic.*

Como se puede observar la competencia semántica que se plantea al alumno en la a) es de antonimia. Ya que habla de “**two different kingdoms**” (dos reinos distintos) y en el texto habla de “**the newly-united kingdom**” (un nuevo reino unido). Mientras que en la opción b) se espera que el estudiante identifique el sinónimo de “**what is now**” (lo que es ahora) con “**in modern-day**” (en la actualidad).

En el examen de 2015 las afirmaciones eran las siguientes:

a) *According to the text, **traffic lights** are essential for the **safety** of cyclists.*

FALSE

Su justificación: *It is absurd to give dog-like obedience to a **red light** when your eyes and ears tell you it is **safe to go.***

b) *Nowadays, **driving** gives you more **liberty** than cycling.* FALSE

Su justificación: *The **car** is no longer a symbol of **freedom**, so if you want to feel free, go on two wheels.*

En la primera y segunda opción se vuelve a observar casos de sinonimia. Palabras como “**safety**” (seguridad) con su correspondiente “**safe to go**” (es seguro), o “**liberty**” y “**freedom**” (libertad en ambos casos). Sin embargo, la expresión “dog-like obedience” evalúa la competencia léxica ya que le plantea una metáfora lexicalizada.

En el modelo de examen de 2018 las afirmaciones eran las siguientes:

a) *Deaths linked to selfies **more than double** those due to dangerous **sea animals**.* FALSE

Su justificación: *“It is **almost twice** as deadly as being killed by a **shark**.”*

b) *It seems that **not** all deadly accidents caused by selfies have been reported in **newspapers**.* TRUE

Su justificación: *“There is, however, some evidence that there may be other selfie-related deaths that we don’t know about because they **didn’t** make international **headlines**.”*

La competencia semántica vuelve a estar presente en estas dos opciones de la nueva EvAU. En la opción a) el alumno debe de comprender el significado de “**more than double**” (más del doble) y de “**almost twice**” (casi el doble) para así establecer la relación correcta de antonimia. Al igual que debe de ser capaz de relacionar las palabras “**newspapers**” y “**headlines**” con el contexto general para así ser consciente de que significan lo mismo.

En conclusión, la pregunta 1 pretende evaluar la comprensión lectora del alumno mediante su competencia semántica, sobre todo la semántica léxica, y su competencia léxica. En una gran mayoría de casos, se exponen sinónimos y antónimos que el estudiante debe saber identificar en el texto. Es importante añadir que en este examen las respuestas siguen un orden, es decir, la justificación a) se encontrará en el texto antes que la b).

## b. Pregunta 2.

La segunda pregunta pretende evaluar la comprensión lectora y la expresión escrita. El alumno deberá responder a dos preguntas abiertas respecto al texto utilizando sus propias palabras. Se busca comprobar que el alumno es capaz de reformular lo que ya ha entendido del texto. Esta parte se calificará con dos puntos, uno por cada pregunta, y se dará 0,5 por la comprensión y 0,5 por la gramática y ortografía.

El enunciado es el siguiente: *2.- In your own words and based on the ideas in the text, answer the following questions. Do not copy from the text.* Traducción propia: 2.- En sus propias palabras y en base a las ideas del texto, responda a las siguientes preguntas. No copie directamente del texto. En esta parte analizaremos todas las preguntas, pero solo se estudiarán las respuestas que se han propuesto para el modelo de 2018.

Las preguntas eran las siguientes correspondiendo a los exámenes de 2009, 2015 y 2018:

- a) *Why do archaeologists think they have found King Solomon's lost mines?*
- b) *Why did treasure-hunters and archaeologists first look for the mines in Africa?*
- a) *Explain how Londoners reacted to the transport strike in 1926 and in 2014.*
- b) *How did cycling affect women in the past?*
- a) *Why do certain people want to take some shocking selfies?*
- b) *Has anything been done to prevent selfie accidents? Explain.*

Respuestas propuestas para el modelo de 2018:

- a) *People take risks to snap a selfie because they want to put it on Facebook or Twitter, or any other social network in order to become popular.*
- b) *Yes, the Russian government has designed a campaign, including a brochure, an internet site and audio-visual materials, in order to inform about the safety measures that people should take into account when taking selfies.*

### c. Pregunta 3.

La tercera pregunta mide el dominio del vocabulario en relación con la comprensión lectora. Se trata de buscar el sinónimo de cuatro palabras en el párrafo indicado. Se calificará con 1 punto, dividido en 0,25 por cada apartado.

El enunciado es el siguiente: *3.- Find the words in the text that mean.*  
Traducción propia: Encuentra las palabras en el texto que signifiquen. Se estudiarán todas las palabras propuestas en las tres pruebas de análisis con su correspondiente respuesta.

Año 2009:

- a) *dry (paragraph 1) arid*
- b) *centre (paragraph 2) heart*
- c) *commerce (paragraph 2) trading*
- d) *nearer (paragraph 3) closer*

Año 2015:

- a) *exactly (paragraph 1) just*
- b) *schedules (paragraph 2) timetables*
- c) *created (paragraph 4) founded*
- d) *get rid of (paragraph 4) throw off*

Año 2018:

- a) *wish (paragraph 1) desire*
- b) *take place (paragraph 2) happen*
- c) *most recent (paragraph 2) latest*
- d) *brochure (paragraph 3) leaflet*

En esta parte la competencia semántica vuelve a ser cuestionada, ya que el alumno tiene que identificar la relación de las palabras con el contexto general, pero también su relación semántica como es la sinonimia. Cabe destacar que la competencia gramatical también es evaluada en esta sección, ya que las palabras

deben coincidir en su tiempo, número y grado. La descripción de la organización gramatical incluye estas especificaciones en su apartado de categorías gramaticales y también en las estructuras gramaticales donde se incluirían los *phrasal verbs*.

Respecto a que deben coincidir en el número, la prueba la hayamos en los sustantivos como "*schedules*" con su correspondiente "*timetables*" también en plural, o como "*centre*" y "*heart*" que se encuentran en singular. Lo mismo pasa con el tiempo de los verbos, "*created*" se encuentra en *past simple* por lo que su equivalente "*founded*" igual. También es el caso de los adjetivos que se encuentran en grado comparativo "*nearer*" o superlativo, "*most recent*", sus respectivos deberán de encontrarse en el mismo grado.

Para concluir, la pregunta 3 determina en qué grado el alumno domina el vocabulario, pero a su vez la gramática. La cuestión reside en si realmente se pretende evaluar la competencia gramatical del alumno o si, por el contrario, se busca ayudarle en esta pregunta. Es mucho más fácil encontrar la respuesta cuando estrechas tanto el círculo, y más aún cuando se le da el párrafo donde está la pregunta. Por eso la pregunta sería ¿se pretendía que los exámenes se acercaran más al modelo propuesto por el MCER o se les quiere ayudar?

#### d. Pregunta 4.

La cuarta pregunta requiere que el alumno demuestre todos sus conocimientos gramaticales en distintas frases con huecos que deberá rellenar. Se evaluará la competencia gramatical en sus dos aspectos: morfología y sintaxis. También pueden aparecer oraciones que deben ser reformuladas o similar. Se calificará con 0,25 cada hueco y con 0,5 las transformaciones, hasta una puntuación máxima de 2 puntos.

La competencia gramatical coincide con la descripción planteada por el MCER: los *elementos*, las *categorías*, las *clases*, las *estructuras*, los *procesos* y las *relaciones*. Consejo de Europa (2001, p. 110). Pero no solo aborda la competencia

gramatical, sino que la competencia léxica con respecto a los elementos gramaticales también está presente en este ejercicio.

El enunciado es: 4.- *Complete the following sentences. Use the appropriate form of the word in brackets when given.* Traducción propia: complete las siguientes oraciones. Use la forma apropiada de la palabra entre corchetes cuando se le dé.

Después de analizar las distintas pruebas, he desarrollado distintos bloques en donde se engloban los conocimientos gramaticales que demanda la pregunta 4:

- Articles:

b) Before \_\_\_\_\_ (become) King of Judah, Solomon's father was **a** shepherd, according to the Old Testament. Año 2009

- Comparatives and superlatives

b) The Lady's Association to protect women's health \_\_\_\_\_ (found) by Victorian women, who were much more advanced **than** you can imagine. Año 2015

- Gerunds and infinitives:

b) Before **becoming** (become) King of Judah, Solomon's father was \_\_\_\_\_ shepherd, according to the Old Testament. Año 2009

a) I remember **biking** (bike) with my friends when I was a teenager in the village \_\_\_\_\_ I was born. Año 2015

c) "Cyclists **must** wear a helmet". This statement appears in UK parks where it is compulsory **to do** (do) so. Año 2015

a) We all know some social-media addicts \_\_\_\_\_ can't avoid **snapping** (snap) selfies all the time.

- Passive voice:

d) The action of *King Solomon's Mines* takes place in Africa. The novel **is written** (write) by H.R. Haggard, \_\_\_\_\_ adventure books were set in exotic locations. Año 2009

b) The Lady's Association to protect women's health **was founded** (found) by Victorian women, who were much more advanced \_\_\_\_\_ you can imagine. Año 2015

b) Recently, young people \_\_\_\_\_ (create) a new visual language which is understood **by** both sender and recipient.

- Phrasal verbs:

a) All we know **about** King Solomon comes **from** the Bible. Año 2009

- Prepositions:

c) When the Queen of Sheba arrived (**X**) King Solomon's palace, she \_\_\_\_\_ (give) the king many gifts. Año 2009

c) **As / Since / Because** many of us carry our phones almost constantly, the use of the selfie \_\_\_\_\_ (become) more widespread. Año 2018

- Relative clauses:

d) The action of *King Solomon's Mines* takes place in Africa. The novel \_\_\_\_\_ (write) by H.R. Haggard, **whose** adventure books were set in exotic locations. Año 2009

a) I remember \_\_\_\_\_ (bike) with my friends when I was a teenager in the village **where** I was born. Año 2015

a) We all know some social-media addicts **who / that** can't avoid \_\_\_\_\_ (snap) selfies all the time. Año 2018

- Reported speech

d) "Why don't we go for a walk tomorrow if the weather is fine?"

John suggested **going for a walk the following the day if the weather was fine**. Año 2015

d) Mike told Mary: "I spoke to my publisher about your new photography book."

Mike said **that he had spoken to his publisher about her new photography book.**

Año 2018

- Verb tenses:

c) When the Queen of Sheba arrived \_\_\_\_\_ King Solomon's palace, she **gave** (give) the king many gifts. Año 2009

b) Recently, young people **have created** (create) a new visual language which is understood \_\_\_\_\_ both sender and recipient. Año 2018

c) \_\_\_\_\_ many of us carry our phones almost constantly, the use of the selfie **is becoming / has become / will become** (become) more widespread. Año 2018

Como conclusión se puede extraer de este análisis que la competencia gramatical que demanda la Selectividad es muy concreta. Las preguntas siguen un patrón claro que se repite a lo largo de los años, por lo que lo único que varía a lo largo de los años es la parte del léxico.

#### e. Pregunta 5.

La quinta pregunta es una redacción cuyo propósito es medir la capacidad de expresión escrita del estudiante. Esa composición deberá responder a una única pregunta y se evaluará el dominio de la lengua (competencias lingüísticas) y la madurez a la hora de expresarse (competencias generales).

Es importante señalar que hasta este año las redacciones debían de ser 100 a 150 palabras. En 2018, con la EvAU, se ha aumentado el número de palabras en las composiciones. Ahora deben tener de 150 a 200. También, otro dato a tener en cuenta es que el tema de las redacciones tiene que ver con el texto paralelo con el que se trabaja. Por lo que no es de extrañar que el alumno extraiga mucho vocabulario del texto.

Sin embargo, esta parte de la prueba es a la que más se califica de subjetiva ya que se pone en duda el juicio y valoración del corrector. Se han planteado distintos factores que alteran el juicio de un evaluador. Herrera Soler (2000-2001) planteó

que el género y el lugar de trabajo podrían ser una variable pero también se ha demostrado que existen ciertos factores como la edad, el bagaje profesión y la experiencia del evaluador que influyen en la corrección (Díez-Bedmar, 2011). De hecho, María Belén Díez-Bedmar realizó un estudio para corroborar la fiabilidad del corrector según el MCER. Sus resultados se vieron alterados tanto por los factores antes mencionados, como por la subdivisión de los niveles de referencia del MCER. En el siguiente gráfico se muestra el acuerdo entre los jueces sobre las redacciones de los estudiantes, dependiendo del número de niveles del MCER utilizados.

Marco: Tres niveles	Acuerdo entre jueces (número de casos)	Marco: Seis niveles	Acuerdo entre jueces (número de casos)	Marco: Doce niveles	Acuerdo entre jueces (número de casos)	Marco: Dieciocho niveles	Acuerdo entre jueces (número de casos)		
A Usuario Básico	17	A1 Acceso	10	A1	1	A1-			
				A1+		A1+			
				A2		A2-			
		A2 Plataforma		A2+	A2+	1			
				B1 Umbral	179	B1	75	B1-	23
						B1+		B1+	
B2 Avanzado	6	B2	4	B2-	4				
		B2+		B2+					
C Usuario Competente	1	C1 Dominio Operativo Eficaz	1	C1	1	C1-			
				C1+		C1+			
				C2		C2-			
		C2 Maestría		C2+	C2+				

Figura 3: fuente (Díez-Bedmar, 2011).

Como conclusión, la expresión escrita es una destreza que, aparte de estar explicada exhaustivamente en el MCER, debe evaluar el nivel gramatical, léxico, discursivo y textual junto con la “madurez” del alumno. Por eso que se le atribuya la máxima puntuación. Sin embargo, evaluar el grado de madurez de un estudiante puede ser controvertido, ya que no tiene por qué influir en el conocimiento de la lengua. Aunque, por otro lado, toda la Prueba de Acceso se basa en evaluar dicha madurez (Ministerio de Educación, 2012).

## 6. Conclusiones que se desprenden del análisis.

### a. ¿Hacia dónde está orientada la prueba?

Según el análisis que de las tres pruebas de acceso escogidas se puede determinar que el examen de inglés está orientado de una manera muy concreta. Pretende examinar si el alumno domina cuestiones de léxico y gramática muy concretas y también quiere evaluar su madurez en la parte de las redacciones. Sin embargo, la orientación de esta prueba no parece responder a las indicaciones proporcionadas por el MCER, por mucho que en 2008 se dijera que era la referencia para los exámenes y su corrección. (B.O.C.M, 2008)

### b. ¿Qué competencias se pretende evaluar con ella?

En el apartado anterior se han analizado distintas pruebas de las cuales se han explicado las competencias que pretendían evaluar. Según el Real Decreto 1892/2008, modificado en 2014, se establecía lo siguiente:

*“Disposición final segunda. Ejercicio de lengua extranjera.*

*El tercer ejercicio de lengua extranjera a que hace referencia el artículo 9.3 no incluirá la valoración de la comprensión y expresión oral hasta el curso académico 2015-2016.”*

Sin embargo, todavía muchas comunidades autónomas, entre ellas Madrid, no han implantado la evaluación de la comprensión y expresión oral, por lo que la actual EvAU solo examina la comprensión y expresión escrita (Amengual, 2006). En consecuencia, se puede afirmar que la principal competencia en la Prueba de Acceso es la lingüística y que, a su vez, incluye la competencia gramatical y textual, desglosada en la gramática, el léxico, la comprensión lectora y la composición. (Herrera Soler, 1999). Es decir, se evalúa parcialmente la competencia comunicativa.

### c. ¿A día de hoy se puede decir que la prueba es equiparable a un determinado nivel de los diseñados por el MCER?

La conclusión anterior sobre una evaluación parcial de la competencia comunicativa, lleva a afirmar que es imposible catalogar dicha prueba en ninguno de los niveles de referencia del MCER. Aunque en la *Revista de Educación*, el ministerio de Educación afirme que dicha prueba debe medirse en un nivel B1-1 y B1-2 según el marco común, pero a la vez sugiera que la Prueba de Acceso no tiene ningún objeto último.

Sin embargo, la carencia obvia de evaluación de ciertas competencias incapacita la asignación de un nivel de referencia. Por eso no es de extrañar que García Laborda y Fernández Álvarez (2010) plantearan distintas posibilidades para acercar el examen a lo que el MCER exige. Las nuevas sugerencias incluyen por defecto pruebas orales, pero también un estándar para la calificación de los exámenes y así lograr una interpretación armónica que habilite una toma de decisiones sin polémica.

## 7. Bibliografía

- Amengual, M. (2006). Análisis de la prueba de inglés de Selectividad de la Universitat de les Illes Balears. *Ibérica*, (11), 29-59.
- Díez-Bedmaar, M.B. (2011). El uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para evaluar las redacciones en el examen de inglés en las Pruebas de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación* (357), Enero – abril 2012. Recuperado el 6 de junio de 2018 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre357/re35703esp.pdf?documentId=0901e72b8127c8ce>
- Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales (2008). *B.O.C.M nº 179*, Pág.6. Madrid. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/Bachillerato\\_optativas\\_08.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/Bachillerato_optativas_08.pdf) .
- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco común europeo de referencia y el Portfolio europeo de las lenguas. En D. Cassany y J. Giráldez (Coords.) *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (págs. 1336).
- Fernández Álvarez, M. (2007). *Propuesta metodológica para la creación de un nuevo examen de inglés en las pruebas de acceso a la Universidad*. (Tesis doctoral publicada, Universidad de Granada). Recuperado el 6 de junio de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1449> .
- García Laborda, J. (2005). Un análisis cualitativo de la Selectividad de Inglés abierto a la esperanza. En H. Herrera Soler y J. García Laborda, *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de inglés* (pp. 27-40). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado el 6 de junio de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2474039> .
- García Laborda, J. y Fernández Álvarez, M. (2010). Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y

L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato. *Porta Linguarum*, (14), 91-103.

Hansche, L. N. (1998). *Handbook for the Development of Performance Standards*. Bethesda: Frost Associates.

Herrera Soler, H. (1999). Is the English Test in the University Entrance Exam as Discriminatory as It Should Be? *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, (7), 89-107. Recuperado el 6 de junio de <https://revistas.ucm.es/index.php/EIUC/article/view/EIUC9999110089A/8293>.

Herrera Soler, E. (2000-2001). The effect of gender and working place of raters on university entrance examination scores. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 161-180. Recuperado el 6 de junio de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=871297>.

Lourdes de Hériz, A. (año académico 2007-08) *Apuntes, ideas, resumen del curso de Área 2 sobre el Marco de referencia y las actividades comunicativas*, SSIS - Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, Università di Génova. Recuperado el 6 de junio de 2018 de [http://blog.educastur.es/portfolio/files/2008/11/sobreelmcer\\_ana-lourdes.pdf](http://blog.educastur.es/portfolio/files/2008/11/sobreelmcer_ana-lourdes.pdf)

Maravall Hererro, J.M., Ministro de Educación y Ciencia (1987). «BOE» núm. 214, Pág.27282. Madrid. Recuperado el 2 de marzo de 2018 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-20929>.

Ministerio de Educación (2012). Nuevas perspectivas en la sección de idiomas de la Prueba de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación nº 357. Enero – abril 2012*. Recuperado el 3 de junio de 2018 de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357/re357.pdf>.

Sanmartín, O.R. (10 de febrero de 2017). La Selectividad ahora se llama EBAU. *El Mundo*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de

<http://www.elmundo.es/sociedad/2017/02/10/589dc99e46163f97408b458f.html> .

Stegmann, J.G. (8 de junio de 2017). Estas son las principales novedades de la Selectividad, *ABC*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de [http://www.abc.es/sociedad/abci-estas-principales-novedades-nueva-selectividad-201706052149\\_noticia.html](http://www.abc.es/sociedad/abci-estas-principales-novedades-nueva-selectividad-201706052149_noticia.html) .

Watts, F. y García Carbonell, A. (1999). Control de calidad en la calificación de la prueba de inglés de selectividad. *Aula Abierta*, (73), 173-190.

8. Anexos

a. Modelo propuesto de EvAU para 2018 (opción A)

<p style="text-align: center;"><b>Modelo</b></p>	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID EVALUACIÓN PARA EL ACCESO A LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES DE GRADO Curso 2017-2018 OPCIÓN A</p> <p style="text-align: center;">MATERIA: INGLÉS</p> <hr/> <p><b>INSTRUCCIONES GENERALES Y VALORACIÓN</b></p> <p>Después de leer atentamente los textos y las cuestiones siguientes, el alumno deberá escoger una de las dos opciones propuestas y responder en INGLÉS a las cuestiones de la opción elegida. <b>CALIFICACIÓN:</b> Las cuestiones 1ª, 2ª y 4ª se valorarán sobre 2 puntos cada una, la pregunta 3ª sobre 1 punto y la pregunta 5ª sobre 3 puntos. <b>TIEMPO:</b> 90 minutos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Selfie Accidents</b></p> <p>Tourists and camera lovers should remember a new danger that has recently appeared. This new life-threatening hazard started in the last few years and is now everywhere. It is almost twice as deadly as being killed by a shark. What is this new danger? Well, it is the selfie. The desire to take a photo of yourself in front of a world-famous site or to pose with a friend resulted in more deaths in 2015 than those due to lightning strikes. More and more people are putting themselves into dangerous situations in a bid to take the most outrageous pictures in order to get more likes and shares on social media. In particular, pictures with animals, or taken at great heights, or posing with weapons are widespread.</p> <p>Selfie accidents happen in many ways. They include two Russian men who were killed while taking a selfie with a hand grenade, three Indian students who were killed by a train while taking selfies on train tracks, and a 32-year-old woman who was attacked by a bear in a national park after turning her back on the animal to take a picture with herself in the frame. The latest death came when a Japanese tourist died falling down the stairs at the Taj Mahal in India while trying to snap a selfie.</p> <p>There is, however, some evidence that there may be other selfie-related deaths that we don't know about because they didn't make international headlines. In July, Russian authorities issued a selfie safety campaign after "hundreds" more injuries were reported. The interior ministry's initiative included a leaflet, a video and a website.</p> <p style="text-align: center;"><b>QUESTIONS</b></p> <p><b>1.- Are the following statements TRUE or FALSE? Copy the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.</b></p> <p>a) Deaths linked to selfies more than double those due to dangerous sea animals. b) It seems that not all deadly accidents caused by selfies have been reported in newspapers. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>2.- In your own words and based on the ideas in the text, answer the following questions. Do not copy from the text.</b></p> <p>a) Why do certain people want to take some shocking selfies? b) Has anything been done to prevent selfie accidents? Explain. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>3.- Find the words in the text that mean:</b></p> <p>a) wish (paragraph 1) b) take place (paragraph 2) c) most recent (paragraph 2) d) brochure (paragraph 3) (Puntuación máxima: 1 punto)</p> <p><b>4.- Complete the following sentences. Use the appropriate form of the word in brackets when given.</b></p> <p>a) We all know some social-media addicts _____ can't avoid _____ (snap) selfies all the time. b) Recently, young people _____ (create) a new visual language which is understood by _____ both sender and recipient. c) _____ many of us carry our phones almost constantly, the use of the selfie _____ (become) more widespread. d) <b>Complete the following sentence to report what was said.</b> Mike told Mary: "I spoke to my publisher about your new photography book." Mike said _____. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>5.- Write about 150 to 200 words on the following topic.</b> Do you think selfie sticks should be banned in some places? Give your opinion. (Puntuación máxima: 3 puntos)</p>
--	--

	<b>UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID</b> <b>PRUEBA DE ACCESO A LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS</b> <b>OFICIALES DE GRADO</b> Curso 2014-2015	<b>OPCIÓN A</b>
<b>MATERIA: INGLÉS</b>		
<p style="text-align: center;"><b>INSTRUCCIONES GENERALES Y VALORACIÓN</b></p> <p>Después de leer atentamente los textos y las cuestiones siguientes, el alumno deberá escoger una de las dos opciones propuestas y responder en INGLÉS a las cuestiones de la opción elegida.</p> <p><b>CALIFICACIÓN:</b> Las cuestiones 1ª, 2ª y 4ª se valorarán sobre 2 puntos cada una, la pregunta 3ª sobre 1 punto y la pregunta 5ª sobre 3 puntos.</p> <p><b>TIEMPO:</b> 90 minutos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Go on Two Wheels</b></p> <p>"Beat the Tube strike, get a bike!" During the 48-hour shutdown of London Underground in February 2014, thousands did just that and took to two wheels. During the General Strike of 1926, the middle-class volunteers who drove trains were strike breakers. Similarly, these two-wheeled commuters were trying to beat the Tube strike.</p> <p>With every turn of a bicycle wheel, human freedom is advanced. Cyclists do not have to face timetables; through their own sweat, they make their way in the world, free from following rigid lines of steel and electricity. The bike is individualism in action.</p> <p>The bicycle is a reminder of the freedoms people enjoyed in the lost Victorian days. You pay no taxes or duties; you need no licence, permit or certificate of proficiency - you just get on your bike. And any cyclist with road sense will have a relaxed attitude towards highways regulations. It is absurd to give dog-like obedience to a red light when your eyes and ears tell you it is safe to go.</p> <p>The bike has always pedalled individual freedom forward. The Lady Cyclists' Association, founded in 1892, knew that it not only gave women an escape from home and husband, but also a reason to throw off constricting dresses. Many lady cyclists, for practical reasons, made cause with the Rational Dress Society who opposed "the introduction of any fashion in dress that either deforms the figure or impedes the movement of the body".</p> <p>The car is no longer a symbol of freedom, so if you want to feel free, go on two wheels.</p>	<p style="text-align: center;"><b>QUESTIONS</b></p> <p><b>1.- Are the following statements TRUE or FALSE? Copy the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.</b></p> <p>a) According to the text, traffic lights are essential for the safety of cyclists. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p>b) Nowadays, driving gives you more liberty than cycling. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>2.- In your own words and based on the ideas in the text, answer the following questions. Do not copy from the text.</b></p> <p>a) Explain how Londoners reacted to the transport strike in 1926 and in 2014. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p>b) How did cycling affect women in the past? (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>3.- Find the words in the text that mean:</b></p> <p>a) exactly (paragraph 1)</p> <p>b) schedules (paragraph 2)</p> <p>c) created (paragraph 4)</p> <p>d) get rid of (paragraph 4)</p> <p>(Puntuación máxima: 1 punto)</p> <p><b>4.- Complete the following sentences. Use the appropriate form of the word in brackets when given.</b></p> <p>a) I remember _____ (bike) with my friends when I was a teenager in the village _____ I was born.</p> <p>b) The Lady's Association to protect women's health _____ (found) by Victorian women, who were much more advanced _____ you can imagine.</p> <p>c) "Cyclists _____ wear a helmet". This statement appears in UK parks where it is compulsory _____ (do) so.</p> <p>d) <b>Complete the following sentence to report what was said.</b>          "Why don't we go for a walk tomorrow if the weather is fine?"          John suggested _____          (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>5.- Write about 100 to 150 words on the following topic.</b>          What are the advantages and disadvantages of cycling in big cities?          (Puntuación máxima: 3 puntos)</p>	

	<p align="center"><b>UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID</b> PRUEBAS DE ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (LOGSE) Curso 2008-2009</p> <p align="center"><b>MATERIA: INGLÉS</b></p>	
<p align="center"><b>QUESTIONS</b></p> <p><b>1.- Are the following statements TRUE or FALSE? Copy the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.</b></p> <p>a) Israel and Judah were two different kingdoms before King Solomon's time. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>2.- In your own words and based on the ideas in the text, answer the following questions. Do not copy from the text.</b></p> <p>a) Why do archaeologists think they have found King Solomon's lost mines? b) Why did treasure-hunters and archaeologists first look for the mines in Africa? (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>3.- Find the words in the text that mean:</b></p> <p>a) dry (paragraph 1) b) centre (paragraph 2) c) commerce (paragraph 2) d) nearer (paragraph 3) (Puntuación máxima: 1 punto)</p> <p><b>4.- Complete the following sentences. Use the appropriate form of the word in brackets when given.</b></p> <p>a) All we know _____ King Solomon comes _____ the Bible. b) Before _____ (become) King of Judah, Solomon's father was _____ shepherd, according to the Old Testament. c) When the Queen of Sheba arrived _____ King Solomon's palace, she _____ (give) the king many gifts. d) The action of <i>King Solomon's Mines</i> takes place in Africa. The novel _____ (write) by H.R. Haggard, _____ adventure books were set in exotic locations. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p><b>5.- Write about 100 to 150 words on ONE of the following topics.</b></p> <p>a) Why are Indiana Jones movies so popular among young people? Give reasons. b) Is there anything in common between archaeologists and treasure-hunters? Do you think their lives are interesting? Discuss. (Puntuación máxima: 3 puntos)</p>		
<p align="center"><b>INSTRUCCIONES GENERALES Y VALORACIÓN</b></p> <p>1. Lea <b>todo</b> el texto cuidadosamente. 2. Lea atentamente <b>todas</b> las <b>preguntas</b> de la prueba. 3. Proceda a responder en <b>lengua inglesa</b> a las preguntas en el papel de examen. <b>TIEMPO:</b> 1 hora y 30 minutos. <b>CALIFICACIÓN:</b> La puntuación máxima de la prueba es de 10 puntos.</p> <p align="center"><b>Solomon's real mine discovered?</b></p> <p>In a discovery straight out of an Indiana Jones movie, archaeologists believe they have uncovered one of the lost mines of King Solomon. The vast copper mine lies in an arid valley and was created in the 10th century BC<sup>1</sup>—around the time Solomon is believed to have ruled over the ancient Hebrews. The mines are enormous and would have generated a huge income for the king, who is famed for bringing extraordinary wealth and stability to the newly-united kingdom of Israel and Judah.</p> <p>According to the Bible, Solomon was the third king of Israel and ruled for 40 years, between 965 BC and 925 BC. The son of King David —of the David and Goliath story— and Queen Bathsheba, Solomon was renowned for his wisdom, his writings and the size of his harem. During his reign, Israel was at the heart of a prosperous and stable empire. He rebuilt Jerusalem, creating magnificent palaces and fortresses. He is said to have accumulated a huge fortune from mining and trading, some of which was spent on building the grand temple and opulent palace of Jerusalem.</p> <p>Archaeologists and treasure-hunters have searched for the mines in Africa since 1885. This is because the best-selling Victorian novel, <i>King Solomon's Mines</i>, was set in this continent. Besides, it claimed they could hold a treasure of gold and diamonds. But now, it seems the real mines could have been closer to Solomon's kingdom, and, in fact, supplied the king with copper. The ancient mine was found in a desolate region south of the Dead Sea in modern-day Jordan in an area called Khirbat en-Nahas, which means 'ruins of copper' in Arabic.</p> <p align="right"><sup>1</sup> BC = Before Christ.</p>		