

# Reacciones iniciales de los profesores a la preparación de la prueba informatizada de acceso a la universidad<sup>1</sup>

Jesús García Laborda | Universidad de Alcalá

*El proyecto PAULEX ha previsto y validado las posibilidades de realizar una prueba informatizada de acceso a la universidad. Este artículo trata de estudiar las dificultades potenciales de profesores integrados en cursos de formación en caso de que este examen vea la luz alguna vez. Para ello, se recogen las actitudes de 27 profesores en un curso de desarrollo profesional sobre evaluación y su realización en plataformas informática de evaluación organizado en la Universidad Politécnica de Valencia en 2009. Los resultados del análisis demuestran que, aunque los profesores se sienten motivados hacia este tipo de cursos por considerar su importancia práctica para su tarea docente, la tecnología aún crea ansiedad, y que la novedad del sistema requiere de la formación de los profesores que se vean involucrados.*

**Palabras clave:** PAU, exámenes, profesores, actitudes, ordenadores.

*The project on the Computer-based University Entrance Examination (PAULEX) has tested and verified the possibility of implementing an internet-based university access examination. This paper addresses potential difficulties for teachers on training courses if this examination were ever implemented. The study surveyed the attitudes of 27 teachers on a professional training course on assessment and its delivery through computer-based testing platforms held in the Polytechnic University of Valencia in 2009. The findings show that although the teachers are motivated by this type of course because of its practical importance, they are still wary of teaching through technology and any new system requires teachers to be properly trained.*

**Keywords:** university entrance exam, exams, teachers, attitudes, computers.

*Le projet sur l'Epreuve d'Admission à l'Université a prévu et validé les possibilités de procéder à un examen informatisé d'admission à l'université. Cet article essaie d'étudier les difficultés potentielles de professeurs intégrés à des stages de formation au cas où ce dernier se réaliserait. Pour ce faire, les attitudes de 27 enseignants ont été étudiées à l'université polytechnique de Valence en 2009, pendant un cours de perfectionnement professionnel sur l'évaluation*

1. El autor de este trabajo quisiera agradecer al Ministerio de Educación de España por los fondos para el proyecto OPENPAU (FFI2011-22442), cofinanciado por el MICNN y fondos FEDER. Tampoco se hubiese logrado completar este trabajo sin los fondos recibidos del MECD en el programa de movilidad de investigadores séniores 2012 (PRX12/00376) ni la ayuda de la doctora Joan K. Hall y el doctor Matt Poehner (Pennsylvania State University).

*et sa réalisation sur des plateformes informatiques d'évaluation. Les résultats des analyses montrent que bien que les professeurs soient motivés par ce type de cours et considèrent leur importance pratique pour leur tâche d'enseignant, la technologie provoque encore de l'anxiété et que la nouveauté du système exige la formation des enseignants qui y sont impliqués.*

**Mots-clés :** FOS, CEfessionnels, compétences, communication/action.

---

## 1. Introducción

En los últimos años se han venido utilizando cada vez más las plataformas de Internet para la realización de exámenes de lenguas. Las plataformas digitales tienen la ventaja de permitir integrar tareas productivas y receptivas. En España, actualmente no existen demasiados casos de exámenes oficiales de idiomas que se realicen con ordenador. Sin embargo, no es difícil sospechar que su uso se volverá cada vez más cotidiano en el futuro según avancen las tecnologías de la comunicación y se informaticen cada vez más las aulas. Las implicaciones están en pleno proceso de estudio. El proyecto PAULEX sobre la puesta en funcionamiento de la sección de idiomas de la prueba de acceso a la universidad (PAU) se ha cerrado recientemente, aunque sus estudios (unos treinta) aún están en desarrollo. Los resultados no pueden ser más satisfactorios, ya que más de 250 estudiantes han realizado las tareas de comprensión y producción orales y escritas y han superado los mínimos exigibles para una segunda fase de investigación y una propuesta sólida al MEC. Entre los aspectos estudiados se ha realizado la validación del constructo, el diseño de *software*, estudios de actitudes de profesorado, etc. El trabajo que presentamos a continuación se centra en la formación del profesorado y en cómo se enfrenta éste a los necesarios cursos de formación continuada que

implicaría la puesta en funcionamiento de esta significativa modificación educativa. Los resultados presentados a continuación no son sino un resumen de la tesis doctoral del autor de este trabajo, supervisada por los doctores García Carcedo (UCM) y Ballester i Roca (UV), a quienes extendemos nuestro agradecimiento.

Hasta el día de hoy no existen realmente estudios sobre cómo reaccionan o se preparan los profesores para este tipo de exámenes, ni tan siquiera sobre cómo proceden con exámenes internacionales en línea como TOEFL o IELTS, pero sabemos por trabajos precedentes que cualquier examen trae reacciones negativas, por necesario y deseado que sea (Wall, 2005). Sin embargo, esto sucede de distintas maneras y en grados desiguales. Sin duda, no es fácil cambiar nuestros métodos, estrategias y estilos de enseñanza, por justificados que parezcan. Además, los tests pueden tener un efecto rebote negativo (*negative washback*) en la enseñanza que desvirtúa precisamente la labor de ésta y haga que simplemente se centre en el desarrollo de estrategias de examen. Por eso, los profesores deben ser capaces de entender tanto los métodos y objetivos de la evaluación como el uso y los procesos necesarios para su realización en línea. Es evidente que poco podemos hacer respecto al primer aspecto. Pero sí que podemos ver y analizar si las actitudes ante la enseñanza asistida por orde-

nador pueden variar a través de la actividad formativa con profesores.

## 2. Desarrollo del trabajo

Con el fin de recopilar información, se organizaron 8 sesiones de 2 horas complementadas con trabajos en casa y la asistencia a un congreso. De esta forma, se nos ofrecía una población de estudio relativamente amplia que variaba de 15 a 30 profesores. Asimismo, la Universidad Politécnica de Valencia cedió las instalaciones universitarias con motivos investigadores. Para ello, se habilitó una sala con 30 ordenadores.

## 3. Metodología de la fase experimental. Participantes

Como resultado de una llamada pública, 27 profesores (un 16,87% de los docentes que se estimaba que impartían segundo de bachillerato en la provincia de Valencia) comenzaron el módulo de preparación, aunque el primer día del programa solamente acudieron 19. No podemos olvidar que, si bien el número de profesores parece pequeño, la estimación de alumnos que recibían clases de estos profesores era de unos 950 (un 13,57% de los alumnos que cursaban segundo de bachillerato en la provincia de Valencia). De estos profesores, 14 eran mujeres y 5 hombres. No se consideró oportuno solicitar mayor información sobre la edad, aunque ya ahora podemos decir que la gran mayoría superaban los 50 años y eran profesores de centros privados y concertados. El hecho de que los profesores fueran tan veteranos no dejaba de ser un factor de influencia negativa, ya que se pudo apreciar que los profesores veteranos eran más reacios que los jóvenes al uso de las tecnologías de la comunicación y al uso de la segunda lengua en el aula.

## 4. Procedimiento y diseño de la investigación

Este trabajo trataba de que los participantes experimentaran la plataforma personalmente, ya que uno de sus miedos era enfrentarse a algo desconocido. Para ello se hicieron dos demostraciones, una por el profesor y otra por una voluntaria que reconocía saber realmente poco de ordenadores. El resto de los profesores tenían una hoja personalizada de trabajo para anotar las reacciones de la voluntaria y recoger sus propias ideas y sentimientos. Todos los profesores asistentes rellenaron un cuestionario. Para realizar el cuestionario, los profesores dispusieron de 20 minutos.

## 5. Resultados

En primera instancia analizamos si los profesores estaban a favor o en contra de la implantación del sistema de la PAU asistida por ordenador. Como quiera que el número de sujetos era muy limitado, a la hora de analizar los resultados contrastamos los dos grupos a favor (moderado y muy a favor) y los dos en contra (moderado y muy en contra).

### ***Pregunta 1. Sentí que tenía la oportunidad de demostrar adecuadamente tanto mis fuerzas como mis debilidades en la sección de habla en el examen.***

*Respuesta del investigador:* Sí. Es de suponer que, si se realiza un sistema nuevo para poder realizar una evaluación, este sistema evalúe mejor las cuatro destrezas. Si no, se hubiese rechazado en fases previas (García Laborda, método Delphi).

- Proporción de respuesta mayoritaria: 58,82% (sí).
- Resultado de la hipótesis nula intergrupala: Se confirma la hipótesis nula para un grado de confianza de 0,95 ( $X^2 = 0,4$ ).

- Significación de la diferencia intergrupar: En este caso se requeriría un 42% para que se mostrasen diferencias significativas.
- Diferencia: No es significativa.

#### *Análisis de las respuestas cualitativas*

En principio, como los profesores solamente observaron cómo se realizaba la demostración, no tuvieron posibilidad de experimentar las mayores dificultades. Sin embargo, el tema del examen sería una de las dificultades detectadas por aquellos que lo veían más positivamente. Los profesores (profesor 5) también afirmaban que quizás hubiese otros medios de mostrar las fuerzas y debilidades. Entre los categorizados negativamente, afirmaban que el uso del ordenador lleva al uso de muchas preguntas objetivas que realmente no evalúan la comprensión (profesor 9).

#### **Pregunta 2. Pienso que este examen era difícil para mis estudiantes.**

*Respuesta del investigador:* No. Para la realización de esta prueba se utilizó uno de los exámenes de muestra del blog de la PAU para la comunidad valenciana ([www.upv.es/ingles/modelos2/campbell\\_09.doc](http://www.upv.es/ingles/modelos2/campbell_09.doc)).

- Proporción de respuesta mayoritaria: 88,88% (no).
- Resultado de la hipótesis nula intergrupar: Se acepta la hipótesis nula para un grado de confianza de 0,95 ( $X^2 = 0,44$ ).
- Significación de la diferencia intergrupar: En este caso se requeriría un 47% para que se mostrasen diferencias significativas.
- Diferencia: Es significativa.

#### *Análisis de las respuestas cualitativas*

En principio, los profesores dicen que los alumnos podrían no estar preparados para el uso del ordenador y, subsecuentemente, para este tipo

de examen. El profesor 11 piensa que la sección de escritura podría ser difícil para sus estudiantes. No queda claro, sin embargo, si eso se podría deber al contexto informático o simplemente al tipo de pregunta. De hecho, el profesor 6 menciona que no es usual encontrar descripciones entre el tipo de pregunta de escritura. Sin embargo, éste sería un tipo de pregunta más común si se pudiesen incluir repertorios audiovisuales, ya que la riqueza visual alienta, sin duda, no solamente a preguntas especulativas o que introducen opiniones, sino a nuevos tipos de tareas de escritura que encuentran el mejor *input* en el soporte visual. Es más, el profesor 16 dice que encuentra las preguntas «fáciles para los estudiantes de segundo de bachillerato». Podría ser, sin embargo, que los profesores vean que la plataforma informática de alguna manera limita la productividad. Observemos las palabras del profesor 17: «Considero que la primera actividad para contestar preguntas no me parece productiva, ya que deben contestar opciones sobre las preguntas y no crear ellos una propia». En relación con el manejo de la plataforma, el profesor 19 afirmaba que «es sumamente difícil».

#### **Pregunta 3. Creo que había preguntas incluidas en el examen hablado o escrito que me parecieron injustas o fuera del nivel de competencia de mis estudiantes.**

*Respuesta del investigador:* No. Como en la pregunta anterior, la comisión de la PAU de la Universidad Politécnica de Valencia ha baremado y equilibrado los ítems del examen siguiendo pautas claramente definidas y que aumentan el grado de confianza en la confección del examen, en general, y de sus ítems, en particular.

- Proporción de respuesta mayoritaria: 94,12% (no).

- Resultado de la hipótesis nula intergrupar: Se acepta la hipótesis nula para un grado de confianza de 0,99 ( $X^2 = 0,004$ ).
- Significación de la diferencia intergrupar: En este caso se requeriría un 47,98% para que se mostrasen diferencias significativas.
- Diferencia: Es significativa.

**Pregunta 4. Me sentí nervioso al realizar el examen.**

*Respuesta del investigador:* Ésta es una pregunta control. Es decir, la respuesta no era importante en principio, aunque también esperábamos que nos llegase algo de información sobre el efecto de tener que hacer el examen en la plataforma informática en vez de con papel y bolígrafo.

- Proporción de respuesta mayoritaria: 68,12% (sí).
- Resultado de la hipótesis nula intergrupar: Se acepta la hipótesis nula para un grado de confianza de 0,95 ( $X^2 = 0,7715$ ).
- Significación de la diferencia intergrupar: En este caso se requeriría un 45,64%-83,78% para que se mostrasen diferencias significativas.
- Diferencia: Es significativa.

*Análisis de las respuestas cualitativas*

En principio, varios profesores mencionaron que la PAU ya implicaba en sí misma cierta ansiedad (profesores 4, 13 y 19). Sin embargo, algún profesor afirmó que se sentiría cómodo utilizando un ordenador para un examen (profesor 3).

**Pregunta 5. Pienso que las direcciones para el examen eran claras (siempre sentí lo que tenía que hacer).**

*Respuesta del investigador:* Se supone que sí, porque las instrucciones han sido comproba-

das varias veces y se corresponden exactamente con lo que se quiere hacer en cada tarea y sección.

- Proporción de respuesta mayoritaria: 94,12% (sí).
- Resultado de la hipótesis nula intergrupar: Se rechaza la hipótesis nula para un grado de confianza de 0,95 ( $X^2 = 0,625$ ).
- Significación de la diferencia intergrupar: En este caso se requeriría un 47,24% para que se mostrasen diferencias significativas.
- Diferencia: Es significativa.

*Análisis de las respuestas cualitativas*

Solamente un profesor (profesor 19) comentó que las instrucciones no eran suficientemente claras y que la voluntaria tuvo que recibir ayuda del profesor.

**Pregunta 6a. Siento que una persona que escuchase las respuestas de mi examen tendría una imagen clara de mi habilidad de habla actual en situaciones reales fuera de clase.**

*Respuesta del investigador:* Verdadero. Cuando un examen mide exactamente los indicadores para la valoración del candidato (*face validity* y *content validity*), es evidente que la producción es lo más cercana a la realidad que permite una situación simulada como un examen.

- Proporción de respuesta mayoritaria: 41,18% (no). Gran porcentaje sin respuesta.
- Resultado de la hipótesis nula intergrupar: Se acepta la hipótesis nula para un grado de confianza de 0,95.
- Significación de la diferencia intergrupar: En este caso se requeriría un 59,1% para que se mostrasen diferencias significativas.
- Diferencia: No es significativa.

### *Análisis de las respuestas cualitativas*

Algunos profesores piensan que quizás este tipo de plataforma no sea la mejor opción para la evaluación, aunque parece que, según sus palabras, «es la única solución» (profesor 1).

#### **Pregunta 6b. Pienso que lo podría hacer igual de bien enfrente de una persona que enfrente del ordenador.**

*Respuesta del investigador:* Verdadero con reservas. Mientras que en la anterior pregunta se buscaban indicadores de validez, aquí tenemos un doble objetivo: indicar la validez de la evaluación por el ordenador (la respuesta sería verdadera) y, en lo posible, averiguar si prevalece el examen oral frente a un examinador humano o frente al ordenador.

- Proporción de respuesta mayoritaria: 58,82% (no).
- Resultado de la hipótesis nula intergrupar: Se acepta la hipótesis nula para un grado de confianza de 0,95 ( $X^2 = 0,737$ ).
- Significación de la diferencia intergrupar: En este caso se requeriría un 50,61% para que se mostrasen diferencias significativas.
- Diferencia: No es significativa.

### *Análisis de las respuestas cualitativas*

Según el profesor 1, «la situación comunicativa es indistinta». Para el profesor 2, la situación es más sencilla, ya que se siente «menos nervioso enfrente de un ordenador» (también el profesor 16). Otros profesores se expresan de manera análoga: el profesor 5 dice que escribe mejor con el ordenador, el profesor 6 dice que preferiría hacer el examen «enfrente del ordenador». Incluso, un profesor que no se ha manifestado tan partidario del cambio, como el profesor 9, dice: «me sentiría más relajado enfrente del or-

denador». Lo contrario afirma el profesor 15 («enfrente de una personal real me sentiría más cómodo»). Una respuesta lógica proviene del profesor 13 cuando dice: «las dos cosas imponen por igual»; el profesor se suma a esta opinión explicando que «el lenguaje visual ayuda mucho».

#### **Pregunta 7. ¿Cree que el examen asistido por ordenador podría ser una ventaja positiva para la prueba de acceso a la universidad? ¿Funcionaría con sus estudiantes? ¿Por qué?**

De los profesores, diez expresaron su confianza en que este sistema sirviese para mejorar el examen. Uno de ellos, sin embargo, manifestó que el examen debería ser muy flexible y permitir el cambio de tareas de manera sencilla. Otro comentó que era necesario que se les entrenase de manera específica para el examen. Otro más simplemente asintió y otro comentó que sería positivo, pero que no le veía una mejora substancial respecto a los exámenes tradicionales. El resto se manifestaron positivos, porque pensaban que los ordenadores son atractivos para los estudiantes y porque ya están muy acostumbrados a ellos.

En lo referente a los casos negativos (tres), uno sentía que era porque no lo podría hacer en su escuela por falta de instalaciones, otro porque no veía que aportase ninguna novedad y, finalmente, otro porque creía que ya tenía suficiente con que lo hicieran como lo hacen actualmente como para introducir novedades. Tres más señalaron que podría ser positivo en algunos aspectos, como en las tareas de selección múltiple (dos), otros dos que no podían expresarse porque no habían visto el potencial de la parte oral y de comprensión auditiva y, finalmente, tres más no contestaron.

## Conclusiones

En conclusión, este trabajo apoya el interés que tienen los profesores ante la novedosa introducción de una PAU asistida por ordenador. Es evidente, a partir de sus respuestas, que es necesario un entrenamiento previo, y eso justifica las hipótesis secundarias.

La formación del profesorado a partir de este modelo implica el equilibrio entre el conocimiento específico de la evaluación y el trabajo con ordenadores, sin que éste requiera demasiado tiempo adicional de preparación para los profesores. Sin embargo, las implicaciones más significativas aparecerán con la llegada de la LOMCE, por el cambio de perspectiva de la evaluación general de bachillerato respecto a la PAU, ya que los profesores tendrán mayor control sobre los procesos, y las implicaciones en los centros para la corrección de buenas prácticas y de metodología serán mucho más pre-

cisas de lo que son actualmente, tal y como sucede en la evaluación dinámica (Poehner, 2008) a través de nuevas tareas dirigidas a la competencia interaccional (Hall, 2011). Asimismo, los profesores tendrán mayor control del aprendizaje de sus alumnos, al reducirse las imposiciones de programas y técnicas de evaluación que afectan negativamente al aprendizaje general de la escuela. Asimismo, la formación específica que sugerimos en este trabajo podrá aplicarse al segundo Estudio Europeo de Competencia Lingüística y a la adecuación del profesorado para las futuras pruebas PISA, que se irán realizando progresivamente por ordenador. En este sentido, este trabajo establece propuestas tentativas que, sin duda, podrían ayudar a los futuros gobiernos a modernizar y mejorar la evaluación de lenguas en España y redundar en la mejora del conocimiento de lenguas extranjeras por parte de nuestro alumnado.

## Referencias bibliográficas

- HALL, J.K. (2011). *Teaching and researching language and culture*. 2.ª ed. Londres: Pearson.
- POEHNER, M.E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlín: Springer.
- WALL, D. (2005). *Studies in language testing 22: The impact of high-stakes testing on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: Cambridge University.

