

Actitudes de los profesores de Bachillerato adscritos a la Universidad de Alcalá y a la Universidad Pública de Navarra ante la preparación y efecto de la Prueba de Acceso a la Universidad

Attitudes of Baccalaureate Teachers in the University of Alcalá and the Public University of Navarra Districts Towards the Preparation and Effects of the University Admission Examination ¹

Jesús García Laborda

Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid, España.

Miguel Fernández Álvarez

Chicago State University, Chicago, Illinois, Estados Unidos.

Resumen

La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) requiere una formación exigente de los alumnos y un gran tiempo de preparación de los profesores durante años. Con la nueva introducción de las tareas de audición y habla en la sección de lengua extranjera en 2012, los profesores se han concienciado de los diferentes factores que afectan a dicha preparación. Este estudio investiga la conciencia de los profesores sobre sus prácticas orales (habla y audición) y también muestra sus opiniones sobre cómo y cuándo aproximarse a dicha preparación. El estudio refleja los resultados de un cuestionario realizado en la Universidad de Alcalá (Madrid) y la Universidad Pública de Navarra a 183 profesores con el fin de dar información sobre sus preferencias de

¹⁾ Nuestro agradecimiento al Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) por la Financiación del Proyecto de Investigación (con cofinanciación FEDER) en el marco del Plan Nacional I+D+I «OPENPAU».

ejercicios orales y la preparación para el examen. El estudio enfatiza que los profesores desean que la preparación comience en tercer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (novenº año) para las tareas de habla, mientras que la preparación para las secciones escritas podría comenzar más tarde. También se muestran los resultados de la preferencia de ítems. Los resultados estadísticos dan evidencias de las diferencias entre dos tipos de ítems y el resto propuestos por los investigadores. También proveen información valiosa a la luz de la sección de lengua extranjera en el futuro examen de PAU que se pondrá en funcionamiento en 2012.

Palabras clave: actitudes, profesores, Prueba de Acceso a la Universidad, lengua extranjera, pruebas de comprensión oral.

Abstract

The Spanish University Admission Examination (PAU) requires demanding devotion on the part of students and years of preparation time on the part of teachers. The introduction of new listening and speaking tasks in the foreign language test in 2012 has made teachers aware of many different factors that affect their students' preparation. This paper investigates teachers' awareness of their oral (speaking and listening) practices and gathers teacher opinions about how and when to address the task of preparing students for the oral test. The study reflects the results of a questionnaire conducted at the University of Alcalá, Madrid, and the Public University of Navarra, asking 183 teachers about their preferences in oral exercise choices and exam preparation. The study emphasizes that teachers want preparation for oral tasks to begin as early as the third year of compulsory secondary education (9th grade), while preparation for the written sections could begin later. Results concerning test item choice are also provided. The statistical results provide evidence of differences between two types of items and the rest of the items suggested by the researchers. The results of this study provide valuable information in the light of the foreign language section in the future PAU exam to be implemented in 2012.

Keywords: attitudes, teachers, university admission examination, foreign language, oral comprehension assessment.

Introducción

Cuando en septiembre de 2011 muchos profesores de lenguas extranjeras comenzaron a preparar el curso todavía tendrían la duda de cómo sería el mismo. Este monográfico refleja de una manera más o menos directa muchas de las cuestiones que

subyacen más allá de un «examen ligeramente más complicado» del que muchos profesores hacen en sus clases en la mitad del tiempo que marcan las universidades para la realización de la sección de lengua extranjera en la Prueba de Acceso a la Universidad. Quizá para el profesor común la cuestión que realmente le quita el sueño es si habrá una prueba de expresión oral o no. Para muchos de los investigadores que hay de este examen en España, de los que este mismo número de la Revista de Educación recoge una más que digna cantidad, las preguntas son bien distintas: ¿Estarán los alumnos suficientemente preparados? ¿Estarán los docentes enfocando las clases adecuadamente? ¿Qué problemas habrá en la selección y distribución de los alumnos? ¿Cómo conseguiremos el anonimato obligatorio de los candidatos en la prueba? ¿Cómo llegaremos a una baremación justa?

Estas son solo unas cuestiones de las numerosas que se plantearán los que durante años han pensado, analizado y, en resumidas cuentas, hecho reflexiones que, hasta el momento, no parecen haber sido escuchadas por aquellos que están encargados de organizar las políticas educativas de nuestro país. Por eso, es necesario comenzar afirmando que este estudio es un intento de iluminar qué prácticas orales y qué medidas preparatorias se realizan en la actualidad de cara a este cambio tan trascendente como necesario. Los aspectos a estudiar son tanto humanos como técnicos. Así que por qué no comenzar con los humanos, después seguir con los efectos del examen en el aula para centrarnos posteriormente en la fase experimental de este artículo. Los resultados de nuestro trabajo son especialmente relevantes ya que se tratará de mostrar propuestas de temporalización en la preparación del alumnado, inclusión de ejercicios y realización de los mismos en el aula. Las implicaciones de nuestra investigación muestran la escasez de trabajo oral en el aula de inglés en los 183 profesores encuestados y sugiere tareas en las que los alumnos estarían mejor preparados para realizar un examen oral.

Factores personales

Wall (2005) afirma que todo cambio en la estructura, formato y constructo de un examen, por deseado que parezca, está llamado a tener una oposición entre los docentes que se encargarán de la preparación de los alumnos candidatos del examen. Asimismo, autores como Ravitz (2010) afirman que el efecto de la reforma varía según el tipo

o tamaño del centro escolar. Según Smith y Kovacs (2011), los efectos de los cambios educativos por exámenes de alto impacto como los que se realizan en la actualidad en Estados Unidos por el decreto denominado «*No Child Left Behind*» («Ningún niño dejado atrás») de 2001 (o nuestra propia Prueba de Acceso a la Universidad) se relacionan con la edad de los profesores. García Laborda y Fernández Álvarez (2010) hallaron que la edad y el sexo del profesor se relacionan con la perspectiva ante el examen, su constructo y el tipo de tareas que se incluyen en un estudio realizado en la Comunidad Valenciana con más de 120 profesores y, aunque García Laborda y Litzler (2011) afirman que la formación continua de los docentes es clave para superar las barreras iniciales, no cabe duda de que las actitudes están necesariamente afectadas por estos tres factores (edad del profesor, sexo del profesor, y tipo de centro en el que se realiza la docencia). Por otro lado, las actitudes ante un examen desconocido deben forjarse en las prácticas que se realizan en el aula (Bovaird y Koziol, 2011; Van Tassel-Baska, 2011) especialmente en lo referente al aula de inglés o lenguas extranjeras (Hayes, 2010). Por consiguiente, un estudio serio y profundo sobre cómo se realizará la prueba requiere no solamente conocer las capacidades que se desea evaluar, sino qué es exactamente lo que se hace en el aula y qué cosas se podrán evaluar en las tareas orales de la sección de lenguas extranjeras en principio y, si el futuro así lo requiere, ir modificando progresivamente el examen junto con la preparación. Por dar un ejemplo, si los alumnos de Bachillerato no realizan presentaciones sobre un tema particular en la clase, la inclusión de este tipo de tarea, tan común en muchas prácticas docentes de lengua extranjera, está irremediamente llamada a conllevar el fracaso de los candidatos. Evidentemente, con el tiempo se podrá solucionar este problema pero hará falta una necesaria moderación del examen y una adecuación de los métodos docentes y de las tareas realizadas en el aula.

El efecto rebote y las actitudes de los profesores

En no pocos casos se ha atribuido un papel vital de la práctica docente a las actitudes de los docentes y de los discentes (Gardner, 1982, 1985; Horwitz, 1985; Kern, 1995; Dörnyei, 2001; García Laborda, 2002). Aunque resulta casi imposible rebatir esta idea, sería una posición simplista pensar que en efecto las decisiones de las tareas se toman fundamentalmente basadas en las opiniones de los agentes que participan en la

educación (desde el Ministerio al estudiante). Un enfoque mucho más justo sería el de acercarnos a sus necesidades, ya que estas, cuando se trata de la preparación y realización de tareas de examen, parece más clara que en otros contextos. Para muchos docentes, imponer ajustadamente el formato y las tareas que se van a ver en el examen se convierte en la guía fundamental a la cual ceñirse en las clases. Es el llamado efecto rebote o *washback* (Alderson y Wall, 1993; Messick, 1996). Sin embargo, el efecto rebote que, sin duda, se ha reflejado en numerosas publicaciones de investigaciones tiende a tener un efecto negativo (Taylor, 2005) cuando se usa de manera restrictiva. Por ejemplo, no parece tener justificación dejar de desarrollar una lengua extranjera para limitarse a una lista de tareas que se evaluarán en la PAU durante un tiempo excesivo. Así lo ilustran Davies et ál. (1999, p. 225): *«If, for example, the skill of writing is tested only by multiple choice items then there is great pressure to practice such items rather than to practice the skill of writing itself»*. Por tanto, parece necesario desarrollar estrategias dirigidas a obtener una mejor puntuación en la PAU pero no dedicar la clase unidireccionalmente durante un tiempo prolongado que, en algunos casos, llega a ser años y que ha sido considerado como un efecto rebote negativo o lo que Fulcher (2010) llama «consecuencias no deseadas» (ni probablemente deseables).

Así pues, sin duda los profesores realizan otros ejercicios sobre los que establecen sus preferencias. Conocer las mismas tiene un efecto sumamente positivo a la hora de adecuar el examen a lo que se realiza en el aula estableciendo un ejercicio informativo que pueda llevar a una moderación bidireccional positiva. Por consiguiente, el trabajo investigador debe centrarse en hallar los ejercicios de comprensión auditiva y expresión oral con mayor presencia en la clase de la lengua extranjera, aunque en este caso nos centraremos fundamentalmente en el inglés.

Cuestiones de estudio

Una de las cuestiones que se presentan a la hora de realizar los cambios educativos e introducir un nuevo constructo para el examen es qué ítems serán más adecuados. En nuestro estudio nos planteamos qué secciones se incorporarían a todas las universidades. Según las expectativas de los profesores serían tareas de comprensión auditiva y expresión oral (García Laborda y Fernández Álvarez, 2010). Como se ha dicho anteriormente en esta misma publicación, también es necesario encontrar una justificación y un marco de lo que

determinemos como objetivos del examen. García Laborda (2010) plantea un constructo basado en las necesidades específicas de los estudiantes que opten a un examen de acceso a la universidad: ser capaz de articular la lengua extranjera de manera que el alumno pueda comprender y expresar mensajes con sus necesidades académicas en la educación superior. Por tanto, en las tres fases del diseño se consideró este objetivo prioritariamente. También tratamos de delimitar qué tareas preferían los estudiantes con el fin de realizar una mejor aproximación entre el examen y la práctica docente.

Una segunda cuestión a considerar se relaciona con la definición del constructo de las tareas orales para la PAU. Así pues, los investigadores tratamos de encontrar los tipos de tareas, la duración y la significación que serían realmente comunicativas de acuerdo al modelo concéntrico integrativo de evaluación comunicativa de Bachman (1990). Por un lado, nuestras inferencias se basarían en el tipo y frecuencia de acciones y, por otro lado, en la duración de las mismas. Respecto al tipo de acciones elegidas, se basan en la definición del constructo (García Laborda, 2010; García Laborda et ál., 2010) y en los objetivos de la prueba.

Como se ha sugerido una intencionalidad académica para el examen, las intenciones comunicativas se dirigirán en torno a dos aspectos en referencia al acto de habla (Boxer y Pickering, 1995): los intercambios de información a través de diálogos y las presentaciones (Ferris, 1998). En ambos casos, y siguiendo modelos de exámenes orales como el *Trinity College Spoken English for Work (SEW) Examination* (<http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=1521>), decidimos que lo ideal sería que las interacciones que tuviese un examen de PAU estuviesen, como mínimo, por encima de los cinco minutos. Por otro lado, como éramos conscientes de las dificultades que se desprendían de la elaboración y funcionamiento de este examen, pensamos que estas interacciones orales deberían durar entre tres y cinco minutos por tarea y participante. Aquellas interacciones o presentaciones por debajo de tres minutos parecían vagas o poco relevantes. Estas opciones se ajustarían a un modelo de interacción más simplificado que el de Fulcher (1996) pero, finalmente, no serían tan gravosas a la hora de realizar un examen. En lo referente a la comprensión auditiva, también de acuerdo a los fines del examen, entendimos que una tarea sobre la comprensión de una clase o conferencia debería ser de, al menos, diez minutos (Hughes, 2003). En otro ejercicio de moderación, y por razones similares a las utilizadas con el habla, redujimos considerablemente nuestras expectativas respecto a ese tiempo de cara a un posible examen. A estas cuestiones, añadimos la del uso de materiales reales o creados y la integración de tareas orales con varios tipos de respuestas integradas (Luomi, 2003; Carr, 2011) tal y como tiende a hacerse en exámenes de gran impacto (TOEFL, IELTS, etc.) en la actualidad.

Diseño y metodología de la investigación

Objetivos

Basándonos en los aspectos mencionados anteriormente, nos planteamos los siguientes objetivos en nuestra experimentación:

- Observar la influencia de variables como sexo, edad o centro de estudios en las tareas orales productivas y receptivas realizadas en la clase.
- Comprobar la duración y tipo de interacción preferida por los profesores para tareas de habla en el aula.
- Analizar la duración, tipo de interacción y origen de las tareas de comprensión auditiva en la clase.

El diseño del cuestionario

Con el fin de diseñar el cuestionario era necesario descubrir qué tareas utilizaban los profesores y se siguieron los siguientes pasos: 1) identificación de los ítems más utilizados en el aula a través de una revisión de la literatura actual; 2) revisión de la tarea por especialistas en evaluación; 3) reunión con el coordinador de la PAU de la Universidad de Alcalá para la revisión del cuestionario. También se pensó originalmente en el pilotaje del mismo, pero se descartó por las condiciones de realización del cuestionario por los profesores de la Universidad de Alcalá que solamente se reúnen dos veces al año (aunque la primera es la que tiene mayor asistencia). Sin embargo, la retroalimentación se utilizó como pilotaje para la obtención de datos en la Universidad Pública de Navarra, y se decidió no realizar cambios significativos que, de ninguna manera, afectaran a los resultados obtenidos en este trabajo ni a las conclusiones del mismo.

El cuestionario que se usó para este estudio consta de 19 preguntas divididas en cinco secciones distintas: (1) datos del profesor, (2) tipo de tareas que realizan los alumnos, (3) preguntas sobre la comprensión auditiva (4) preguntas sobre la expresión oral y (5) preparación para la PAU. Para este estudio se seleccionaron algunas preguntas que fueron analizadas con el programa de estadística SPSS (versión 17). En la siguiente sección se hace referencia a las preguntas seleccionadas y a las variables que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar los análisis.

El cuestionario incluye preguntas abiertas y cerradas así como indicaciones cuantitativas. Los resultados que se presentan a continuación son parte de un cuestionario más amplio pero que, en muchas de sus partes, no se relaciona directamente con el análisis en el que se centra este trabajo.

El cuestionario trata de dar luz a la práctica actual en el aula y hacer sugerencias en lo referente al tipo de orientaciones prácticas que deberán ser consideradas para poner en funcionamiento una PAU con una tarea oral. Las opiniones de los profesores son una fuente de información que servirá para conocer la realidad actual del aula y comprender el impacto que la inclusión de un componente oral puede tener en la enseñanza.

Participantes

En este estudio se utilizó un cuestionario que fue completado por 183 profesores de centros adscritos a la Universidad de Alcalá (parte de Castilla-La Mancha y parte de Madrid) y a la Universidad Pública de Navarra. La mayoría de participantes eran mujeres (83,6%), y el 16,4% restante eran hombres. Por otro lado, el mayor porcentaje de participantes (44,8%) tenía una edad comprendida entre 35 y 44 años; el 30,6% tenía entre 45 y 54 años; el 19,7% tenía menos de 35 años, y un porcentaje más pequeño (4,9%) dijo tener más de 55 años. En tercer lugar, en relación al tipo de centro, el 67,8% dijo trabajar en un centro público. El 26,2% trabajaba en un centro concertado y el 2,7% en un centro privado. No obstante, hubo un 3,3% de participantes que no especificó el tipo de centro en el que trabajaba. Finalmente, se preguntó a los participantes el número de años de experiencia docente. El mayor número de participantes (41,5%) dijo llevar en la enseñanza entre 15 y 24 años. El 27,9% tenía entre 7 y 14 años de experiencia. El 20,8% llevaba trabajando menos de 7 años, mientras que el 9,8% llevaba más de 25 años en el aula. A continuación se detallan estos datos por universidad de adscripción:

TABLA I. Muestra según el tipo de centro

	Tipo de centro			Total
	Concertado	Privado no concertado	Público	
Alcalá	11	5	49	65
Pública Navarra	37	0	75	112

TABLA II. Muestra según la edad

	Edad				Total
	Menos de 35	35-44	45-54	Más de 55	
Alcalá	13	29	26	0	68
Pública Navarra	23	53	30	9	115

TABLA III. Muestra según la experiencia docente

	Experiencia Docente				Total
	Menos de 7 años	7-14 años	15-24 años	Más de 25 años	
Madrid	19	15	30	4	68
Pública Navarra	19	36	46	14	115

Resultados y Análisis

En primer lugar, con cada pregunta se realizaron una serie de análisis estadísticos descriptivos con el fin de comprobar la transgresión de algunas de las asunciones de los análisis que más adelante se realizarían. Según estos análisis estadísticos descriptivos, todas las preguntas tienen unos valores de asimetría y de curtosis dentro de los valores establecidos por Bachman (2005, p. 74), que son ± 2 . No obstante, dos de las preguntas tienen un valor de curtosis por encima de 2, especialmente la última opción de la pregunta 5 («Ejercicios que promueven respuesta en forma de redacción»), que aparte de tener una curtosis muy por encima de 2 (38,717), también tiene un valor de asimetría superior a los límites. En la Tabla IV se muestran los datos correspondientes a estos dos ítems, que son los que no entran dentro de la normalidad.

Tabla IV. Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típica	Asimetría		Curtosis	
		Est.	Est.	Est.	Error tip.	Est.	Error tip.
Pregunta 5 opción 5 Ejercicios que promueven respuesta en forma de redacción	119	0,07	0,385	6,123	0,222	38,717	0,440
Pregunta 12 Cuándo comenzar a preparar una PAU con tareas orales	177	1,42	0,765	1,819	0,183	2,492	0,363

La otra pregunta que no atiende a los principios de la normalidad es la número 12, en la que se les preguntaba a los participantes cuándo creían necesario comenzar a preparar a los estudiantes para una PAU en la que se incluyeran las tareas orales. La cifra 2,492 muestra que un elevado número de participantes eligió la misma opción, según se verá más adelante en esta sección.

A continuación se muestran los resultados más relevantes del análisis de datos obtenidos en el cuestionario, divididos en dos secciones: (1) comprensión auditiva y (2) expresión oral. En cada apartado mostraremos la preferencia actual de los profesores para enseñar estas destrezas y nos centraremos en el impacto que variables tales como la edad del profesor, los años de experiencia y el tipo de centro tienen sobre las respuestas dadas. En tercer lugar, y puesto que en la actual Prueba de Acceso a la Universidad no se evalúa ni la comprensión auditiva ni la expresión oral, quisimos también conocer si los profesores pensaban que su forma de impartir docencia cambiaría con una nueva prueba y cuándo creían oportuno comenzar a preparar a sus alumnos, según se presenta al final de esta sección.

Comprensión auditiva

Preferencias de ejercicios

En una de las preguntas del cuestionario (pregunta número 5) se propusieron cinco tipos de ejercicios (selección múltiple, verdadero o falso, respuesta corta, respuesta larga y redacciones) que se pueden usar para evaluar la comprensión auditiva. Se pidió a los participantes que los pusieran en orden según la frecuencia con la que los usan en sus clases. Las Tablas v-ix muestran los resultados obtenidos.

TABLA V. Valoración de ejercicios de selección múltiple como tarea de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	15	8,2	12,6	12,6
	Primer lugar	66	36,1	55,5	68,1
	Segundo lugar	19	10,4	16,0	84,0
	Tercer lugar	19	10,4	16,0	100,0
	Total	119	65,0	100,0	
Valores perdidos		64	35,0		
Total		183	100,0		

TABLA VI. Valoración de ejercicios de verdadero o falso como tarea de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	15	8,2	12,6	12,6
	Primer lugar	17	9,3	14,3	26,9
	Segundo lugar	62	33,9	52,1	79,0
	Tercer lugar	25	13,7	21,0	100,0
	Total	119	65,0	100,0	
Valores perdidos		64	35,0		
Total		183	100,0		

TABLA VII. Valoración de ejercicios de respuesta escrita corta como tarea de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	9	4,9	7,6	7,6
	Primer lugar	27	14,8	22,7	30,3
	Segundo lugar	23	12,6	19,3	49,6
	Tercer lugar	60	32,8	50,4	100,0
	Total	119	65,0	100,0	
Valores perdidos		64	35,0		
Total		183	100,0		

TABLA VIII. Valoración de ejercicios de respuesta escrita larga como tarea de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	9	50,8	78,2	78,2
	Primer lugar	6	3,3	5,0	83,2
	Segundo lugar	12	6,6	10,1	93,3
	Tercer lugar	8	4,4	6,7	100,0
	Total	119	65,0	100,0	
Valores perdidos		64	35,0		
Total		183	100,0		

TABLA IX. Valoración de ejercicios que promueven respuesta en forma de redacción como tarea de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	115	62,8	96,6	96,6
	Primer lugar	1	0,5	0,8	97,5
	Segundo lugar	2	1,1	1,7	99,2
	Tercer lugar	1	0,5	0,8	100,0
	Total	119	65,0	100,0	
Valores perdidos		64	35,0		
Total		183	100,0		

El número de valores perdidos es considerable, ya que el 35% de los participantes no contestó esta pregunta; los profesores no estaban obligados a contestar todos los ítems del cuestionario. Este alto porcentaje de valores perdidos puede tener varias interpretaciones. Por un lado, podemos pensar que los profesores no se sentían identificados con ninguno de los ejercicios propuestos, y por tanto optaron por dejar esta pregunta en blanco. Por otro lado, no podemos descartar la teoría de que haya profesores que no le dan importancia a la comprensión auditiva y no incluyen este tipo de ejercicios en clase.

Entre el 65% de los profesores que respondieron a esta pregunta, más de la mitad (55,5%) eligió los ejercicios de selección múltiple como primera opción. El 52,1% seleccionó los ejercicios de verdadero o falso como segunda opción, mientras que el 50,4% marcó los ejercicios de respuesta escrita corta como tercera opción. Son destacables las cifras de las dos últimas opciones, ya que el 78,2% y el 96,6% no seleccionaron ni los ejercicios de respuesta escrita larga ni los ejercicios que promueven respuesta en forma de redacción respectivamente. De hecho, esta última opción es la que anteriormente se presentó como el componente del cuestionario con el valor de curtosis más alto (38,717) y una asimetría también por encima de lo normal (6,123). Estos valores nos indican que para enseñar y evaluar la comprensión auditiva los profesores prefieren usar ítems discretos en vez de integradores.

Preferencias de *input* y duración

Además del tipo de ejercicio que usan habitualmente para la comprensión auditiva, se pidió a los participantes que indicaran su preferencia por el tipo de *input* de estos ejercicios. Se propusieron tres opciones (materiales auténticos, monólogos y diálogos)

que tenían que ordenar según su utilización en clase. Los datos aparecen a continuación en las tablas x-xii.

TABLA X. Valoración de materiales auténticos (tareas reales) como *input* para ejercicios de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	19	10,4	16,5	16,5
	Primer lugar	31	16,9	27,0	43,5
	Segundo lugar	20	10,9	17,4	60,9
	Tercer lugar	45	24,6	39,1	100,0
	Total	115	62,8	100,0	
Valores perdidos		68	37,2		
Total		183	100,0		

TABLA XI. Valoración de materiales no reales (monólogos) como *input* para ejercicios de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	2	1,1	1,7	1,7
	Primer lugar	17	9,3	14,8	16,5
	Segundo lugar	59	32,2	51,3	67,8
	Tercer lugar	37	20,2	32,2	100,0
	Total	115	62,8	100,0	
Valores perdidos		68	37,2		
Total		183	100,0		

TABLA XII. Valoración de materiales no reales (diálogos) como *input* para ejercicios de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	2	1,1	1,7	1,7
	Primer lugar	67	36,6	58,3	60,0
	Segundo lugar	33	18,0	28,7	88,7
	Tercer lugar	13	7,1	11,3	100,0
	Total	115	62,8	100,0	
Valores perdidos		68	37,2		
Total		183	100,0		

Según podemos observar, el porcentaje de valores perdidos sigue siendo alto (37,2%), y de entre los que contestaron esta pregunta, más de la mitad de los participantes (58,3%) eligió el uso de diálogos como primera opción. Un poco más de la mitad de los que respondieron (51,3%) indicó que preferían usar monólogos en segundo lugar. El 39,1% eligió el uso de materiales auténticos en tercer lugar. Hay que destacar que un pequeño porcentaje (1,7%) no seleccionó ni los diálogos ni los monólogos, lo cual indica que la gran mayoría es partidaria de incluir este tipo de *input* en sus clases. Sin embargo, un porcentaje bastante considerable (16,5%) no seleccionó el uso de materiales auténticos como *input* para la comprensión auditiva, lo cual demuestra que el profesorado aún se siente reticente en cuanto a este tipo de tareas.

En cuanto a la duración del *input* de los ejercicios de comprensión auditiva, igualmente se pidió a los participantes que mostraran su preferencia ordenando tres opciones (*input* con una duración menor a tres minutos, *input* de entre tres y cinco minutos, e *input* con una duración mayor a cinco minutos). Estos datos se ven reflejados en las Tablas XIII-XV a continuación.

TABLA XIII. Valoración de audios de menos de tres minutos como *input* para ejercicios de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	9	4,9	9,4	9,4
	Primer lugar	40	21,9	41,7	51,0
	Segundo lugar	28	15,3	29,2	80,2
	Tercer lugar	19	10,4	19,8	100,0
	Total	96	52,5	100,0	
Valores perdidos		87	47,5		
Total		183	100,0		

TABLA XIV. Valoración de audios de entre tres y cinco minutos como *input* para ejercicios de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	4	2,2	4,2	4,2
	Primer lugar	44	24,0	45,8	50,0
	Segundo lugar	45	24,6	46,9	96,9
	Tercer lugar	3	1,6	3,1	100,0
	Total	96	52,5	100,0	
Valores perdidos		87	47,5		
Total		183	100,0		

TABLA XV. Valoración de audios de más de cinco minutos como *input* para ejercicios de comprensión auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	23	12,6	24,0	24,0
	Primer lugar	12	6,6	12,5	36,5
	Segundo lugar	15	8,2	15,6	52,1
	Tercer lugar	46	25,1	47,9	100,0
	Total	96	52,5	100,0	
Valores perdidos		87	47,5		
Total		183	100,0		

Los resultados de esta pregunta parecen ser más consistentes, ya que, en general, los participantes se inclinan por el uso de ejercicios con una duración de entre tres y cinco minutos. El 45,8% eligió esta duración como primera opción y el 46,9% como segunda. En cualquier caso, tienden a preferir ejercicios incluso más cortos, según nos indica el 41,7% de participantes que eligió *input* de menos de tres minutos como primera opción y el 47,9% que marcó *input* de más de cinco minutos como tercera opción.

Impacto de la edad de los participantes, años de experiencia y centro de trabajo

Con el fin de explorar el impacto de estas tres variables independientes en las tres variables presentadas anteriormente en los puntos «Preferencias en el tipo de ejercicios y Tipo de *input* y duración», se realizaron varios análisis de varianza de un factor. Los resultados aparecen reflejados en la Tabla XVI, que se muestra a continuación.

TABLA XVI. Análisis de varianza de un factor entre las variables (1) edad, (2) años de experiencia y (3) centro de trabajo; y (1) tipo de ejercicio, (2) tipo de *input* y (3) duración del *input* en la comprensión auditiva

	FACTORES INTERNOS		FACTORES EXTERNOS
	Edad	Años de experiencia	Centro de trabajo
Tipo de ejercicio	*	*	Selección múltiple [F(2; 112)=5,1; p=0,007] Verdadero o falso [F(2; 112)=3,4; p=0,036]
Tipo de <i>input</i>	*	*	Monólogos [F(2; 108)=3,5; p=0,033]
Duración del <i>input</i>	*	*	*

* No existe diferencia estadística significativa a nivel $p < 0,05$.

Aunque los análisis revelan que no existe diferencia estadística significativa entre la edad o los años de experiencia de los participantes y las tres variables dependientes, sí hay una diferencia significativa entre otras variables, como por ejemplo el centro de trabajo y algunos tipos de ejercicios (selección múltiple y verdadero o falso), por un lado, y el uso de monólogos, por otro lado. Estos resultados nos llevaron a realizar comparaciones post-hoc usando el método de Tukey-Kramer (Tukey, 1953; Kramer, 1956), que confirmaron dónde se encontraba la diferencia significativa, según se muestra a continuación:

- Uso de ejercicios de selección múltiple: media de centros públicos ($M=1,21$; $DT=0,823$) en relación a la media de centros privados ($M=2,50$; $DT=0,577$).
- Uso de ejercicios de verdadero o falso: media de centros concertados ($M=1,96$; $DT=0,955$) en relación a la media de centros privados ($M=0,75$; $DT=0,957$).
- Uso de monólogos como *input*: media de centros concertados ($M=2,42$; $DT=0,504$) en relación a la media de centros públicos ($M=2,02$; $DT=0,749$).

Estas cifras indican que el uso de ejercicios de selección múltiple es más extenso en centros privados que en centros públicos, pero a su vez, en centros concertados se tiende a utilizar más ejercicios de verdadero o falso que en centros privados. Del mismo modo, en centros concertados se suele usar más monólogos como *input* de los ejercicios de comprensión auditiva que en los centros públicos.

Expresión oral

Preferencias de ejercicios

Al igual que en la parte de comprensión auditiva, en la sección de expresión oral del cuestionario (pregunta 9) se ofrecieron tres opciones (monólogos, diálogos y otros tipos de ejercicios) para que los participantes los pusieran en orden según la frecuencia con la que los usan en sus clases. Las Tablas XVII-XIX muestran los resultados obtenidos.

TABLA XVII. Valoración de monólogos como tarea de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	6	3,3	5,3	5,3
	Primer lugar	50	27,3	43,9	49,1
	Segundo lugar	45	24,6	39,5	88,6
	Tercer lugar	13	7,1	11,4	100,0
	Total	114	62,3	100,0	
Valores perdidos		69	37,7		
Total		183	100,0		

TABLA XVIII. Valoración de diálogos como tarea de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	2	1,1	1,8	1,8
	Primer lugar	57	31,1	50,0	51,8
	Segundo lugar	50	27,3	43,9	95,6
	Tercer lugar	5	2,7	4,4	100,0
	Total	114	62,3	100,0	
Valores perdidos		69	37,7		
Total		183	100,0		

TABLA XIX. Valoración de otros tipos de ejercicios como tarea de expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	34	18,6	29,8	29,8
	Primer lugar	7	3,8	6,1	36,0
	Segundo lugar	11	6,0	9,6	45,6
	Tercer lugar	62	33,9	54,4	100,0
	Total	114	62,3	100,0	
Valores perdidos		69	37,7		
Total		183	100,0		

Es destacable nuevamente el alto porcentaje de valores perdidos, que en esta ocasión es del 37,7%. Del 62,3% de profesores que sí contestaron a esta pregunta, el 50% eligió el uso de diálogos como primera opción y el 43,9% como segunda

opción. Este tipo de ejercicios es el más valorado, lo cual refleja el carácter comunicativo de una segunda lengua. No obstante, un porcentaje bastante alto (43,9%) eligió en primer lugar el uso de monólogos. La tercera opción (otros tipos de ejercicios) no tuvo tanta aceptación, y quedó relegado al tercer lugar por un 54,4% de profesores.

Duración de los ejercicios

En esta sección también se preguntó a los participantes sobre la duración de los ejercicios de expresión oral y se les pidió que mostraran su preferencia ordenando tres opciones (ejercicios con una duración menor a tres minutos, ejercicios de entre tres y cinco minutos, y ejercicios con una duración mayor a cinco minutos). Estos datos se ven reflejados en las Tablas XX-XXII a continuación.

TABLA XX. Valoración de ejercicios de expresión oral de menos de tres minutos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	37	20,2	35,9	35,9
	Primer lugar	46	25,1	44,7	80,6
	Segundo lugar	20	10,9	19,4	100,0
	Total	103	56,3	100,0	
Valores perdidos		80	43,7		
Total		183	100,0		

TABLA XXI. Valoración de ejercicios de expresión oral de entre tres y cinco minutos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	18	9,8	17,5	17,5
	Primer lugar	44	24,0	42,7	60,2
	Segundo lugar	41	22,4	39,8	100,0
	Total	103	56,3	100,0	
Valores perdidos		80	43,7		
Total		183	100,0		

TABLA XXII. Valoración de ejercicios de expresión oral de más de cinco minutos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No seleccionado	80	43,7	77,7	77,7
	Primer lugar	13	7,1	12,6	90,3
	Segundo lugar	10	5,5	9,7	100,0
	Total	103	56,3	100,0	
Valores perdidos		80	43,7		
Total		183	100,0		

Aunque las opiniones en relación a ejercicios de menos de tres minutos y de entre tres y cinco minutos son parecidas, ya que el 44,7% eligió ejercicios de menos de tres minutos como primera opción y el 42,7% prefirió ejercicios de entre tres y cinco minutos, hubo un porcentaje menor de profesores (12,6%) que seleccionó ejercicios de más de cinco minutos como primera opción. De hecho, incluso el 77,7% no llegó a seleccionar esta opción, manifestando así que los ejercicios de expresión oral deben durar como máximo cinco minutos.

Impacto de la edad de los participantes, años de experiencia y centro de trabajo

Nuevamente, se realizaron varios análisis de varianza de un factor con la finalidad de explorar el impacto de estas tres variables independientes en las dos variables presentadas anteriormente en los puntos «Preferencias en el tipo de ejercicios» y «Tipo de *input* y duración». Los resultados aparecen reflejados en la Tabla XXIII que se muestra a continuación.

TABLA XXIII. Análisis de varianza de un factor entre las variables (1) edad, (2) años de experiencia y (3) centro de trabajo y (1) tipo de ejercicio de expresión oral y (2) su duración

	FACTORES INTERNOS		FACTORES EXTERNOS
	Edad	Años de experiencia	Centro de trabajo
Tipo de ejercicio	*	*	Monólogos [F(2; 107)=3,6; p=0,03]
Duración	*	*	*

* No existe diferencia estadística significativa a nivel $p < 0,05$.

En esta ocasión se puede observar que solo existe diferencia estadística significativa en el uso de monólogos, según el tipo de centro. Las comparaciones post-hoc usando el método de Tukey-Kramer que se realizaron a continuación nos sirvieron para comprobar que la diferencia significativa estaba entre centros privados ($M=2,25$; $DT=0,5$) y centros concertados ($M=1,29$; $DT=0,717$), donde los profesores tienden a usar menos monólogos y más diálogos. Es en los centros privados donde se le da más importancia a los ejercicios de expresión oral en los que el estudiante tiene que enfrentarse a la tarea por sí solo.

Actitud ante una nueva prueba

Finalmente, se incluyeron en el cuestionario algunas preguntas con la finalidad de conocer la actitud de los profesores ante una nueva prueba de Inglés de Selectividad con un componente de comprensión auditiva y otro de expresión oral. El 71,4% indicó que su forma de impartir docencia cambiaría una vez que las tareas orales se hayan incluido en la prueba. Esto refleja el gran impacto que la actual prueba de Inglés tiene sobre la enseñanza, puesto que más del 70% de los profesores que participaron en este estudio consideran que podrían mejorar su docencia.

En segundo lugar, quisimos también saber cuándo creen los profesores que tienen que comenzar a preparar a sus alumnos para una PAU, tanto con tareas escritas como orales. Las Tablas xxiv y xxv recogen la información de estos dos ítems, respectivamente.

TABLA XXIV. Cuándo comenzar a preparar una PAU con tareas escritas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primer ciclo ESO	79	43,2	44,4	44,4
	3º ESO	51	27,9	28,7	73,0
	4º ESO	30	16,4	16,9	89,9
	1º Bachillerato	18	9,8	10,1	100,0
	Total	178	97,3	100,0	
Valores perdidos		5	2,7		
Total		183	100,0		

TABLA XXV. Cuándo comenzar a preparar una PAU con tareas orales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primer ciclo ESO	128	69,9	72,3	72,3
	3º ESO	29	15,8	16,4	88,7
	4º ESO	15	8,2	8,5	97,2
	1º Bachillerato	5	2,7	2,8	100,0
	Total	177	96,7	100,0	
Valores perdidos		6	3,3		
Total		183	100,0		

Aunque en los dos casos el mayor porcentaje de profesores indicó que es conveniente comenzar a preparar a sus alumnos para la PAU en el primer ciclo de la ESO, esto se ve reflejado en mayor medida en la Tabla xxv, donde tenemos un 72,3% de participantes que opina que es necesario que los estudiantes comiencen a preparar una PAU con tareas orales en el primer ciclo de la ESO.

Se realizaron análisis de varianza de un factor para ver si la edad y los años de experiencia de los profesores junto con el centro de trabajo tenían algún impacto sobre estas dos variables, pero no se descubrió ningún tipo de diferencia estadística significativa.

Conclusiones e implicaciones

Los resultados de este estudio muestran que los profesores tienden a realizar ejercicios con los que están plenamente familiarizados. En lo relacionado con la comprensión auditiva, los docentes prefieren los ejercicios de selección múltiple seguidos por los de verdadero o falso y en tercera instancia por los de respuesta corta, dejando muy atrás los otros tipos de tareas que prácticamente no fueron seleccionados. Los resultados aquí mostrados se relacionan directamente con el modelo de comprensión auditiva realizado en la PAU en Cataluña en la actualidad.

Los profesores, así, manifiestan una tendencia a la simplicidad en las tareas de comprensión auditiva. De manera análoga, los sujetos del estudio prefieren textos no reales y especialmente los diálogos. Sin embargo, las tareas basadas en *input* real obtienen mayor

favor que los monólogos no reales. Esta observación no deja de oponerse en cierta forma a la anterior. Estos resultados apoyan la teoría de que las simplificaciones en rúbrica o tarea son apoyadas por los profesores y alumnos (Kopriva et ál., 2009). Esta idea se ve apoyada por el hecho de la corta duración de las tareas auditivas, en su mayoría diálogos, que, como indica Fulcher (2010), tienden a ser más cortas que los monólogos. Sin embargo, de aplicarse de esta manera en el examen de PAU nos alejaríamos de una orientación académica que, desde nuestro punto de vista, debería ser el *leitmotiv* del examen. En nuestra opinión, el hecho de que los profesores prefieran tareas de menos de tres minutos o de entre tres y cinco minutos complicaría el que los alumnos pudieran estar preparados para clases magistrales impartidas en una lengua extranjera por falta de estrategias o preparación para las mismas, como toma de notas, capacidad de resumir, etc. A diferencia de TOEFL o IELTS, nuestros alumnos deberían desarrollar este aspecto a medio o largo plazo a través de la moderación de este tipo de ítems después de ser introducidas estas tareas de comprensión auditiva en la PAU. Asimismo, de persistir esta escasez o ausencia de tareas en el examen (de comprensión auditiva por encima de cinco minutos), los estudiantes desarrollarían ciertas carencias cognitivo-estratégicas que, sin duda, persistirían en el tiempo (Bachman, 2002).

En lo referente al habla, se plantearon varios tipos de ejercicios pero casi la totalidad de los encuestados mostraron su preferencia por monólogos o diálogos, dejando atrás otros tipos de tareas como presentaciones o simulaciones que tan útiles son para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos y profesionales. En este sentido, quizá deberían ampliarse los tipos de tareas que se utilizan en Bachillerato. Se considera muy interesante la propuesta de García Laborda (2011), que sugiere el uso de la web social para desarrollar las tareas de habla en el aula de inglés. Puesto que los profesores del estudio prefieren las tareas de menos de tres minutos, cabe plantearse si realmente se está consiguiendo que los estudiantes asociados a dichos docentes sean capaces de expresarse con propiedad no solamente en un contexto académico (lo cual parece dudoso) sino incluso en uno social (Horvath y Greenberg, 1989; Howard, 1990) ya que incluso los diálogos suelen ser, la mayor parte de la veces, más largos.

En cuanto a los efectos de las variables sexo, tipo de centro y experiencia docente, no parecen observarse grandes diferencias en lo relativo a la comprensión auditiva, aunque sí parece que los profesores de centros públicos utilizan más variedad de ejercicios mientras que los de los colegios privados utilizan sobre todo los ejercicios de selección múltiple. Los ejercicios de verdadero o falso parecen utilizarse más en centros concertados, pero en este caso aunque sea significativa la diferencia, no parece suficientemente amplia como para llegar a conclusión alguna. Sorprende, eso sí, que exista una diferencia en el uso de monólogos como medio de *input* ya que, en

general, los ejercicios de comprensión auditiva suelen obtenerse del libro de texto o del libro de ejercicios que suele acompañarle y que, por lo general, comparte características comunes en las dos zonas geográficas donde se realizó el estudio, ya que el número de editoriales es bastante limitado. El estudio realizado también muestra que los centros privados parecen darle más importancia al habla, especialmente en forma de monólogo. Sin embargo, la presencia de centros privados solamente se da en los centros asociados a la Universidad de Alcalá, y de manera muy limitada. De cualquier manera, este parece ser un punto a debatir desde hace mucho tiempo, que debería cubrirse de manera más amplia en el futuro especialmente con el fin de encontrar si esto es así y las razones para ello.

En relación a la preparación para la PAU, el estudio encontró que los profesores son partidarios de comenzar la preparación mucho antes para la parte oral que para la escrita. Esto podría ser porque existe una gran ansiedad sobre cómo serán los resultados cuando comience a funcionar o porque los profesores detectan más carencias en las tareas orales que en las escritas. En nuestra opinión, si existe un gran desequilibrio entre tareas orales y escritas, el efecto rebote será probablemente más fuerte en el aula con la introducción de los ítems relacionados con la tareas orales. Sin embargo, si existe una gran ausencia de estas últimas, nos atrevemos a decir que su introducción será muy positiva (Hirai y Koizumi, 2009).

En general, a partir de los resultados obtenidos en este estudio pensamos que los órganos competentes de la PAU quizá deberían comenzar por incluir en la prueba tareas sencillas y comúnmente practicadas por los alumnos en los centros, como la comprensión auditiva basada en ítems objetivos y el uso de diálogos y monólogos muy cortos. Sin embargo, es necesario moderar y adaptar estas tareas en el futuro para enriquecer e incrementar su validez, hacerlas más exigentes y producir un efecto rebote positivo. Por supuesto, antes de llegar a ponerlo en práctica es necesario realizar más estudios de los que este volumen de la *Revista de Educación* no es sino un primer acercamiento. En este sentido, hallar los motivos por los que puede haber un desequilibrio de destrezas en el aula, saber si realmente los colegios privados fomentan más el habla (especialmente cuando en varias comunidades autónomas se ha introducido la extensión del estudio del inglés a través de la asignatura de Inglés oral), ver las estrategias necesarias para afrontar la nueva sección de la PAU, o estudiar muy profundamente el efecto rebote (como ya ha hecho Amengual Pizarro, 2009) son solamente algunas de las investigaciones que llegados a este punto nos parecen imprescindibles. También se deberá ver cuáles son los resultados del examen en los primeros años e incluso considerar si valdría la pena informatizar el examen, darle un nuevo enfoque o, como tantas veces se ha dicho, quizá hasta eliminarlo.

El estudio reflejado en este artículo está en proceso de financiación por el Ministerio de Educación Español que patrocina el proyecto de Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de Inglés en la Prueba de Acceso a la Universidad (OPENPAU), al cual se circunscribe este proyecto en la convocatoria de proyectos de investigación de I+D de 2011.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J. C. & WALL, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115-129.
- AMENGUAL PIZARRO, M. (2009). Does the English Test in the Spanish University Entrance Examination Influence the Teaching of English? *English Studies*, 90 (5), 582-598.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- (2002): Some Reflections on Task-based Language Performance Assessment. *Language Testing*, 19 (4), 453-476.
- (2005): Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly*, 2 (1), 1-34.
- BOVAIRD, J. A. & KOZIOL, N. A. (2011). High-stakes Education Research: Enhanced Scrutiny of the Education System and its Consequences. En J. A. BOVAIRD, K. F. GEISINGER, C. W. BUCKENDAHL, J. A. BOVAIRD, K. F. GEISINGER & C. W. BUCKENDAHL (Eds.), *High-stakes Testing in Education: Science and Practice in K-12 Settings* (pp. 211-228). Washington, DC: APA Books.
- BOXER, D. & PICKERING L. (1995). Problems in the Presentation of Speech Acts in ELT Materials: the Case of Complaints. *ELT Journal*, 49 (1), 44-58.
- CARR, N.T. (2011). *Designing and Analyzing Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- DAVIES, A., BROWN, A., ELDER, C., HILL, K., LUMLEY, T. & McNAMARA, T. (1999). *Dictionary of Language Testing, Studies in Language Testing, Vol. 7*. Cambridge: UCLES/ Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- FERRIS, D. (1998). Students' Views of Academic Aural/Oral Skills: a Comparative Needs Analysis. *TESOL Quarterly*, 32 (2), 289-315.

- FULCHER, G. (1996). Testing Tasks: Issues in Task Design and the Group Oral. *Language Testing*, 13 (1), 23-51.
- FULCHER, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Hodder Education.
- GARCÍA LABORDA, J. (2002). *¿Cómo queremos que nos enseñen inglés? La variable actitudinal en la enseñanza y aprendizaje de inglés*. Albacete: Liberlibro.
- 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 para idiomas extranjeros. *Revista de orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 71-80.
- (2011): Revisiting Materials for Teaching Languages for Specific Purposes. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17 (1), 102-112.
- 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.
- GARCÍA LABORDA, J. & LITZLER, M. F. (2011). Constraints in Teacher Training for Computer Assisted Language Testing Implementation. *International Education Studies Journal*, 4 (2), 13-17.
- GARCÍA LABORDA, J., MAGAL ROYO, T., DA ROCHA SIQUEIRA, J. M. & FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. (2010). Ergonomics Factors in English as a Foreign Language Testing: the Case of PLEVALEX. *Computers & Education*, 54 (2), 384-391.
- GARDNER, R. C. (1982). *Language Attitudes and Language Learning*. En E. BOUDHARD RYAN & H. GILES, *Attitudes Towards Language Variation* (pp. 132-147). Londres: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- HAYES, D. (2010). Language Learning, Teaching and Educational Reform in Rural Thailand: an English Teacher's Perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 30 (3), 305-319.
- HIRAI, A. & KOIZUMI, R. (2009). Development of a Practical Speaking Test with a Positive Impact on Learning Using a Story Retelling Technique. *Language Assessment Quarterly*, 6 (2), 151-167.
- HORVATH, A. & GREENBERG, L. (1989). Development and Validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), 223-233.
- HORWITZ, E. K. (1985). Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.

- HOWARD, D. (1990). The Influence of Verbal Responses to Common Greetings on Compliance Behavior: the Foot-In-The-Mouth Effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 1185-1196.
- HUGHES, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KERN, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 71-92.
- KOPRIVA, R., GABEL, D. & BAUMAN, J. (2009). *Building Comparable Computer-based Science Items for English Learners: Results and Insights from the ONPAR project*. National Conference on Student Assessment (NCSA), Los Angeles, CA.
- KRAMER, C. (1956). Extension of Multiple Range Tests to Group Means with Unequal Numbers of replications. *Biometrics*, 12, 307-310.
- LUOMI, S. (2003). *Assessing Speaking*. Cambridge: CUP.
- MESSICK, S. (1996). Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13 (3), 241-256.
- RAVITZ, J. (2010). Beyond Changing Culture in Small High Schools: Reform Models and Changing Instruction with Project-based Learning. *Peabody Journal of Education*, 85 (3), 290-312.
- SMITH, J. M. & KOVACS, P. E. (2011). The Impact of Standards-based Reform on Teachers: The Case of 'no child left behind'. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (2), 201-225.
- TAYLOR, L. (2005) Washback and impact. *ELT Journal*, 59 (2), 54-155.
- TUKEY, J. W. (1953). The Problem of Multiple Comparisons. Unpublished Manuscript. En *The Collected Works of John W. Tukey VIII. Multiple Comparisons: 1948-1983* (pp. 1-300). New York: Chapman and Hall.
- VAN TASSEL-BASKA, J. (2011). An Introduction to the Integrated Curriculum Model. En VAN TASSEL-BASKA, J. & LITTLE, C. A. (Eds.), *Content-based Curriculum for High-ability Learners* (pp. 9-32). Waco, TX: Prufrock Press.
- WALL, D. (2005). *The Impact of High-stakes Examinations on Classroom Teaching: a Case Study Using Insights from Testing and Innovation Theory*. New York: Cambridge University Press.

Dirección de contacto: Jesús García Laborda. Universidad de Alcalá. Dpto. de Filología Moderna, Despacho Virginia Woolf. C/ Trinidad, 3. 28801, Alcalá de Henares, Madrid.
E-mail: jesus.garcialaborda@uah.es