

# El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas: examen de competencias en inglés<sup>1</sup>

Irina Kostina  
Universidad del Valle

We don't like to hear negative things. We like being told how good we are. We want to hear that we can pass exams and do so without much effort. The fact of the matter is, that it's good for someone to come along every once in a while and tell us the truth.

Todd Pekel (2006: 4) *Why students fail*.

El estudio que aquí se presenta se enmarca dentro de un proyecto de investigación educativa y evaluativa que pretende contribuir al proceso de evaluación de calidad del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. El objetivo de este estudio, de corte cuantitativo y descriptivo, es identificar los niveles de dominio de inglés de los estudiantes de la Licenciatura a partir de los resultados del examen de competencias comunicativas orales y escritas. Los resultados del examen de competencias se valoran global y analíticamente, siguiendo varios enfoques de evaluación, propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El análisis reveló que aproximadamente la mitad de los futuros docentes logran un nivel B2, el nivel mínimo requerido para la Licenciatura, mientras que la otra mitad no lo está logrando. Es preciso implementar acciones dirigidas al fortalecimiento de inglés no sólo en las prácticas comunicativas y evaluativas de aula sino también en la implementación de cambios curriculares en el Programa.

**Palabras clave:** examen de competencias, investigación evaluativa, evaluación global y analítica, nivel de dominio de lengua

---

<sup>1</sup> Este estudio se enmarca en el proyecto macro de investigación "Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle", financiado por la Universidad del Valle (inicio: 2010, culminación: 2012). El proyecto macro, que comprende varios micro proyectos, pretende identificar las fortalezas y debilidades de esta licenciatura con el fin de contribuir a su proceso de evaluación de calidad. Uno de los proyectos micro, del que se deriva este artículo, está dedicado a determinar los factores que inciden en los resultados de las pruebas que miden el nivel de proficiencia de los estudiantes en lenguas extranjeras.

### **English Language Proficiency Level of Pre-service Teachers: The Proficiency Test**

This is part of an on-going evaluative research study aimed at assessing the quality of the Foreign Language Teaching Degree Program at Universidad del Valle. The goal of this qualitative and descriptive study is to identify the current English language proficiency level of pre-service teachers, based on their proficiency test scores.

These scores are considered holistically and analytically, following several language assessment approaches proposed by the Common European Framework of Reference for Languages. Data analysis revealed that only about half of the pre-service teachers achieve B2, a minimum level required for obtaining a bachelor's degree. Based on this, the authors recommend taking action aimed at not only strengthening classroom communicative and evaluative practices, but also implementing curricular changes.

**Key words:** proficiency test, evaluative research, global and analytical evaluation, level of language proficiency

### **Le niveau de domaine d'Anglais des professeurs futurs de langues : un examen de compétences en Anglais.**

Cette étude est liée à un projet de recherche évaluative qui vise à contribuer au processus d'évaluation du Programme de Licence en Langues Étrangères de l'Université du Valle à Cali. C'est une étude quantitative descriptive dont le but a été d'identifier les niveaux de maîtrise de l'anglais par des étudiants, à partir des résultats de l'épreuve de compétences de communication écrite et orale. Les résultats de l'épreuve ont été examinés de façon globale et analytique, selon les approches d'évaluation proposées dans par le Cadre européen commun de référence pour les langues. L'analyse a révélé que la moitié des étudiants atteignent un niveau B2, le niveau minimum exigé par le programme alors que l'autre moitié n'atteint pas ce niveau. Il s'avère nécessaire de faire des changements non seulement au niveau des pratiques pédagogiques et des activités d'évaluation mais aussi au niveau du cursus, pour atteindre un meilleur niveau de compétence en anglais chez nos étudiants.

**Mots clés :** examen de compétences, recherche évaluative, évaluation globale et analytique, niveau de maîtrise de la langue.

## **INTRODUCCIÓN**

El objetivo de este estudio evaluativo, de carácter cuantitativo y descriptivo, es identificar las tendencias que se presentan en cuanto al nivel de dominio de inglés de los futuros docentes en los últimos seis años (2007-2012). El contexto de estudio es la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Este análisis panorámico pretende servir de insumo para otros estudios que se están llevando a cabo en el marco de la evaluación del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con miras a la elaboración de un plan de acción que propenda por la potenciación de las fortalezas y por el mejoramiento de las debilidades del Programa. El análisis se hizo con base en los resultados del examen de competencias en inglés que se aplica cada año a los estudiantes del octavo semestre. Como requisito de grado, el examen de competencias en inglés es una evaluación de gran repercusión y es un elemento constitutivo del Programa, entre otros.

Para desarrollar el tema se plantean los siguientes interrogantes:

¿Qué nivel de dominio del inglés, en general, presentan los estudiantes de los últimos semestres en la jornada diurna y la jornada vespertina de 2007 a 2012 en el examen de competencias?

¿Cuáles son los mejores y los peores promedios?

¿En qué componentes del examen los estudiantes tienen mayor o menor grado de dominio por años (2007-2012)? ¿Cuál es la tendencia general?

¿Estamos cumpliendo la meta del Ministerio de Educación Nacional en cuanto al nivel de dominio de inglés de los estudiantes del último año de Licenciaturas en Lenguas?

La última pregunta es, de alguna manera, de carácter diagnóstico respecto de los planteamientos recientes del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), según los cuales en el 2014 se busca que el 80% de los futuros docentes de inglés y el 20% de los estudiantes de otros programas alcancen mínimo un nivel intermedio alto (B2) de competencia en inglés al finalizar sus estudios (Profesores de inglés en Colombia también se rajan, *El Tiempo.com*, 2011).

En la revisión de la literatura realizada en el proceso de este estudio se encontró que en el contexto colombiano existen estudios relacionados

con el campo de evaluación, pero en su mayoría abordan cuestiones de evaluación en el aula o de evaluación curricular (López & Bernal, 2009; Arias & Maturana, 2005; Estrada, 2009; Gonzales & Ríos, 2010), así como la evaluación de la práctica docente (Miranda, 2010; McNulty Ferri, 2010), entre otros. Algunos estudios discuten el efecto de rebote (o efecto washback) de las pruebas oficiales como el examen ICFES (Barletta, N., & May, O. (2006) o el examen ECAES (Tejada & Castillo, 2009). Otros trabajos de índole reflexiva (Ayala & Álvarez, 2004; Cárdenas, 2006; González, 2007, 2009; Sánchez & Obando, 2008; Usma, 2009; Guerrero, 2010) y en el marco de programas de desarrollo profesional de los profesores de lenguas extranjeras asumen una posición crítica frente al programa PNB y al documento de “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras, el reto”, pero no proporcionan datos de estudios concretos relacionados con el tema de las pruebas estandarizadas en lenguas extranjeras en el marco de licenciaturas.

A pesar de la falta de estudios sobre el tema mencionado, los educadores de instituciones de educación superior que tienen programas en lenguas extranjeras admiten la responsabilidad de preparar a los futuros profesores de lenguas con un alto nivel de dominio de la lengua extranjera que enseñarán: “...we should admit Colombian universities’ responsibility in supporting the development of high proficiency levels of English among prospective teachers” (Cárdenas, 2006: 5). Esta responsabilidad, con frecuencia, entra en conflicto con el reconocimiento de las realidades locales en cuanto a las condiciones de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Sánchez & Obando (2008: 189): “[...] the problem in Colombia is not the adoption of foreign language policy and standards, but the learning and teaching conditions which the government seems to overlook.”

Los autores destacan que conocer las realidades locales es igual de relevante a tener un buen dominio de la segunda lengua, en especial cuando se trata de formación docente.

Estudios como el que se presenta a continuación, además de permitir ver un panorama amplio del estado del nivel de dominio de una lengua extranjera en un programa, sirve para identificar las áreas problemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y trazar las acciones para buscar soluciones a los problemas.

Al revisar algunos documentos curriculares de los programas de lenguas extranjeras en el país se encontró que la mayoría de las instituciones incluye en su currículo pruebas de dominio de lengua extranjera. No obstante, hacen referencia a este tipo de examen con nombres muy variados, lo que demuestra una cierta confusión en cuanto a la denominación de este tipo de evaluación.

Es por esto que aquí primero se aclara la variación en la denominación del examen, su naturaleza y definición. Luego, se recoge la información sobre este tipo de examen en algunas universidades colombianas, se describe en breve su finalidad y su estructura del mismo en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y se caracteriza según los tipos de evaluación. Enseguida, se valoran los resultados del examen en términos generales y más analíticos, abarcando los años 2007 a 2012, haciendo énfasis en el último. Finalmente, se plantean las implicaciones de estos resultados para otros estudios en marcha y para el desarrollo del Plan de Mejoramiento del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con miras a una mejor calidad.

## **VARIACIÓN EN LA DENOMINACIÓN DEL EXAMEN**

En español se utilizan varios términos para denominar un examen (o prueba) que mide el nivel de conocimiento global de una lengua y su uso en contextos reales de comunicación en un determinado momento. Entre ellos mencionamos los siguientes: examen de proficiencia, examen de competencia(s), examen de suficiencia o prueba de dominio de una lengua extranjera<sup>2</sup>. Esta variedad de denominaciones en español se traduce por una sola frase en inglés “proficiency test”.

Un análisis rápido de la frecuencia de aparición de estos términos en internet demuestra que en español existe la preferencia por dos términos, “prueba de dominio de lengua extranjera” (439.000 resultados) y “examen de competencia en lengua extranjera” (426.000 resultados), mientras que el término “examen de proficiencia en lengua extranjera”, préstamo directo de inglés, se usa con menor frecuencia (3.240 resultados) para denominar este tipo de prueba (véase la Tabla 1<sup>3</sup>).

---

<sup>2</sup> En este artículo utilizaremos todas estas expresiones de manera intercambiable, con excepción de “examen de suficiencia”.

<sup>3</sup> La consulta se hizo el 25 de octubre de 2011 con Google.

Término	Frecuencia en Google
Examen de <b>proficiencia</b> en lengua extranjera	3.240
Examen de <b>competencia</b> en lengua extranjera	426.000
Examen de <b>suficiencia</b> en lengua extranjera	145.000
Prueba de <b>dominio</b> de lengua extranjera	439.000
Foreign Language <i>Proficiency</i> Testing	1.630.000

Tabla 1. Frecuencia de uso de términos en Google.

¿Por qué se observa esta variedad denominativa en español? Otro breve análisis de las palabras<sup>4</sup> y sus sinónimos en ambas lenguas, que caracterizan este tipo de prueba, permite ilustrar la presencia de varias unidades léxicas que comparten el mismo campo semántico (véase Tabla 2).

Término en español	Sinónimos	Término en inglés	Sinónimos
<b>proficiencia</b>		<b>proficiency</b>	skill, knowledge, ability, adeptness, efficiency, savvy
<b>competencia</b>	capacidad, atribución, <b>dominio</b> , facultad, <b>aptitud</b> , habilidad, idoneidad, <b>suficiencia</b> , talento, pericia, destreza		
<b>suficiencia</b>	capacidad, <b>aptitud</b> , habilidad, idoneidad, <b>competencia</b> , capacitación, pericia, experiencia	<b>aptitude</b>	capacity, talent, gift, ability, capability, skill, dexterity, facility
<b>dominio</b>	<b>competencia</b> , facultad, habilidad, pertinencia, posesión, propiedad	<b>command</b>	mastery, expertise, facility, ability, <b>competence</b> , knowledge, know-how, <b>proficiency</b> , skill

Tabla 2. Comparación de sinónimos en español e inglés.

Como puede verse en la Tabla 2, para la palabra “proficiencia” no se encuentran sinónimos en español, porque este préstamo directo de inglés no ha sido aceptado por la Real Academia Española (RAE) y por eso no aparece aún en su diccionario. No obstante, la palabra inglesa “proficiency” comparte un mismo campo semántico con palabras como: skill, knowledge, ability, entre otras. La palabra española “competencia”

<sup>4</sup> Para este análisis se consultó wordreference.com el 24 de octubre de 2011.

con el significado pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado tiene un abanico de sinónimos: capacidad, dominio, aptitud, habilidad<sup>5</sup>, entre otros, todos ellos representantes de un mismo campo semántico, aunque con ciertas diferencias conceptuales, y se traduce al inglés como “proficiency”.

Otra palabra española, “suficiencia”, con el significado capacidad, aptitud para la realización de algo se traduce al inglés como “aptitude”. Las dos palabras, “competencia” y “suficiencia”, poseen una variedad de sinónimos que, por supuesto, no se pueden considerar como absolutos sino relativos, ya que contienen los rasgos semánticos similares y diferenciales. Finalmente, la palabra española “dominio” con el significado conocimiento profundo de alguna materia, ciencia, técnica o arte<sup>6</sup> se traduce al inglés como “command”, que tiene como sinónimos “competence” y “proficiency”, entre otros.

Este breve análisis permite explicar la presencia de sinónimos en la denominación de una misma realidad, un mismo tipo de prueba. Sin embargo, el uso indiscriminado de sinónimos puede afectar la comprensión de un concepto. Por eso, es importante definir qué es lo que se entiende por una prueba de dominio de lengua.

### **¿Qué es un examen de proficiencia en lengua extranjera?**

Hoy en día, especialmente después de la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002), se prefiere usar el término “prueba de dominio” o el préstamo directo de inglés “prueba de proficiencia”. Encontramos la siguiente definición de la prueba de proficiencia en el Diccionario de términos clave de ELE (2011):

#### **Prueba de proficiencia**

Se entiende por prueba de proficiencia («prueba de dominio», en la terminología del Marco Común Europeo de Referencia) la que tiene como finalidad determinar los conocimientos lingüísticos de un candidato y las posibilidades que tiene para desenvolverse en el mundo real, aplicando lo que sabe. Es decir, una prueba que pretende evaluar, a partir de la actuación de un candidato, las competencias que ha desarrollado. A diferencia de una prueba de rendimiento, que permite determinar lo

---

5 *Ibídem.*

6 *Ibídem.*

que un candidato ha aprendido a lo largo de un curso, una prueba de proficiencia no se basa en contenidos establecidos por un curso de lengua o unos materiales de enseñanza determinados, sino en los estándares fijados por la propia prueba y conocidos por todos (instituciones, candidatos y la sociedad en general) a partir de las especificaciones de la misma.

Las pruebas de proficiencia representan una evaluación del dominio lingüístico de los candidatos desde una perspectiva externa, es decir, miden los resultados o actuaciones, lo que el candidato es capaz de hacer al margen de un programa de enseñanza que haya podido seguir, por lo que son de gran interés para las empresas, las instituciones educativas, los estudiantes adultos y la sociedad en general, ya que sus resultados son transparentes en tanto que dan cuenta de la situación de los candidatos con respecto al nivel de lengua exigido por las pruebas (ibídem).

El mismo diccionario ofrece la definición de “proficiencia” como capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. En uno de los foros didácticos se aclara que se decidió incluir este término en el diccionario porque es muy utilizado en la bibliografía en lengua inglesa sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, por tanto, su inclusión facilitará la comprensión de este concepto a la hora de lectura de textos en inglés dirigidos a la formación. Por otro lado, se explica que los traductores del MCERL optaron por la expresión “dominio de la lengua” para referirse a la capacidad de usar ésta (Foro didáctico, 2009).

El contraste entre la prueba de proficiencia y la prueba de rendimiento se basa en la diferencia entre la evaluación del dominio y la evaluación del aprovechamiento. La primera se define como evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa, mientras que la segunda se define como evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, evaluación de lo que se ha enseñado. Se relaciona, por tanto, con el trabajo semanal o trimestral, con el manual, con el programa, y está orientada al curso y representa una perspectiva interna (MCERL, 183).

Por esto, es importante no confundir una prueba de proficiencia con un examen parcial o final de un curso.

La consulta de los documentos provenientes de algunas universidades colombianas reveló varias maneras de denominar el mismo tipo de prueba. Para promover una mejor comprensión de la



funcionalidad de esta prueba se hace posteriormente una descripción de diferentes tipos de evaluación que caracterizan este examen.

### **Prueba de proficiencia en inglés en otras licenciaturas de lenguas extranjeras en el contexto colombiano**

Las citas que se presentan a continuación muestran que este tipo de prueba no es exclusivo del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia Lenguas Extranjeras.

Así, en un informe ejecutivo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad de Antioquia se destaca:

Según la Resolución No.165 de septiembre 6 de 2006, expedida por el Consejo de la Escuela de Idiomas, se establece como requisito de grado para la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela la aprobación del **examen de suficiencia** en una de las lenguas extranjeras. Los estudiantes deben presentar las pruebas MELICET y DELF al final de los semestres cuatro (examen diagnóstico) y octavo (examen preparatorio). (Proceso de autoevaluación y acreditación 2006-2008, informe ejecutivo 21 dic 2009, 8).

En la página web de la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Colombia encontramos la siguiente anotación respecto de este examen:

**Examen Nivel de lengua.** Como requisito de grado, los estudiantes de la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera deben presentar un examen internacional donde se indique un nivel mínimo de C1 en dominio de lengua según el Marco Común de Referencia Europeo (el valor del examen será asumido por el estudiante)<sup>7</sup>.

En el informe Condiciones de calidad para registro calificado (2009) del programa Licenciatura en Inglés de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima se aclara:

Con el fin de realizar una medición del progreso de los estudiantes a través de la línea de formación disciplinar, especialmente de desarrollo de competencia comunicativa en inglés, se ha establecido la presentación de

---

<sup>7</sup> Consultado el 18 de octubre de 2011 en <http://www.unad.edu.co/estudios/index.php/profesionales/316-licenciatura-en-ingles-como-lengua-extranjera?showall=1>

dos **exámenes de proficiencia**, el primero al finalizar el quinto semestre y el segundo al finalizar el décimo semestre. La presentación y aprobación de estos exámenes se ha establecido como requisitos de grado. El primero de estos exámenes es una adaptación del PET y se realiza institucionalmente, mientras que para el **examen de proficiencia** de egreso se considera un nivel TOEFL o CAE, y se propone tomarlo externamente (ibíd.: 57-58).

La consulta anterior muestra que varias universidades colombianas coinciden en la formalización de un examen con parámetros internacionales que mida y verifique el nivel de dominio de una lengua extranjera de los estudiantes a punto de graduarse de las licenciaturas de lenguas. Además, en el caso de la Universidad Nacional, se indica que se debe demostrar el nivel C1 como mínimo para poder graduarse. El planteamiento anterior no es de extrañar teniendo en cuenta que actualmente en Colombia se está desarrollando el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), 2004-2019, que ha fijado las siguientes metas respecto del nivel de dominio de inglés de diferentes grupos de poblaciones:

[...] el Programa se propone responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, aspira a formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe, y promueve y protege el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera. Con respecto al dominio del inglés, el objetivo es lograr que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en estos niveles, catalogados como intermedios y suficientes en el contexto internacional:

Población	Nivel de lengua
Docentes que enseñan inglés en la educación básica	B2
Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes 11 grado	B1
Egresados de carreras en lenguas	B2-C1
Egresados de Educación Superior	B2

Bases para una nación bilingüe y competitiva (2005: 4)

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) con el decreto 3870 de noviembre 2 de 2006<sup>8</sup> reglamenta la organización

<sup>8</sup> Ministerio de Educación Nacional, Decreto No. 3870 de 2 de noviembre de 2006. Consultado el 15 de noviembre de 2011 en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-112277.html>.

y el funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y establece condiciones mínimas de calidad. En el artículo 2 del mismo decreto se hace explícita la adopción de una referencia internacional –el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas– que define descriptores detallados que especifican los diferentes tipos de competencias que en una lengua extranjera puede desplegar un individuo desde las etapas más elementales de su aprendizaje, hasta los niveles de dominio más avanzado. El Consejo de Europa definió una escala internacionalmente aceptada que está dividida en 6 niveles (A1 y A2 para un grado de dominio elemental o básico, B1 y B2 para un nivel intermedio y C1 y C2 para un grado avanzado).

A primera vista, las metas propuestas por el MEN pueden parecer ambiciosas teniendo en cuenta las condiciones reales de muchas instituciones educativas, en especial del sector público. No obstante, parece obvio que los egresados de las licenciaturas de lenguas extranjeras deben, primero, tener un buen dominio de la lengua que van a enseñar. Pero, además, el profesor debe ser un buen comunicador y debe enseñar y comunicar lo que se propone en diversas situaciones y contextos, para varios grupos de aprendices y diferentes niveles de dominio de una lengua extranjera. Por eso, una descripción clara de los niveles de dominio de lengua ayuda a los aprendices a entender qué se debe saber en un nivel determinado y proporciona a los profesores una guía para planear, diseñar y evaluar el proceso de aprendizaje con una mayor calidad. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006) son guías útiles, ya que siguen los parámetros internacionales y permiten diseñar instrumentos de evaluación de alta calidad que facilitan al usuario demostrar su grado de dominio de una lengua extranjera, tanto de manera escrita como oral.

Sin embargo, la aplicación del Marco para el contexto colombiano sin los adecuados procesos de análisis y contextualización puede conducir a una confusión de términos y, por consiguiente, a una práctica educativa no muy efectiva. Por un lado, a pesar de que el MEN sigue promoviendo la iniciativa de ajustarse al MCERL en lo concerniente a la enseñanza en educación básica de lengua extranjera y a la formación de

maestros, queda claro que “[...] en Colombia apenas se está realizando un acercamiento sistemático y detallado que permita la asimilación y acomodación del enfoque plurilingüístico e intercultural del MCERL a las filosofías y prácticas educativas que configuran el escenario de formación de maestros en el país” (Martínez, 2008: 92). El mismo autor concluye su estudio afirmando que debido a una falta de análisis, consenso y capacitación nacional a docentes e instituciones, se produce “[...] una confusión de los conceptos de competencias generales y comunicativas, propuestas por el MCERL, lo cual genera una polisemia de discursos en lo que a formación de maestros en este campo se refiere” (ibídem).

Por el otro lado, aunque Colombia cuenta con un programa nacional de bilingüismo desde el 2004, hoy sólo el 8% de los estudiantes de grado once tiene un nivel pre-intermedio de dominio del inglés, según datos de las pruebas Saber 11 del 2010. “Además, de 13.324 docentes de inglés del sector oficial que han sido evaluados en su dominio del idioma, sólo un 25 por ciento alcanza un nivel intermedio de dominio y apenas un 6 por ciento supera ese nivel” (Profesores de inglés en Colombia también se rajan, El Tiempo.com, 2011).

Es preciso aplicar diversas estrategias para fortalecer escenarios de reflexión y el análisis respecto del MCERL tales como mesas de trabajo, redes intra e interuniversitarias, eventos, entre otros, y otras estrategias para mejorar los resultados de aprendizaje entre las que se destaca la evaluación de calidad. La evaluación es un instrumento muy potente, pues recoge y devuelve información sobre el desempeño de los alumnos y permite identificar los avances y los aspectos sobre los cuales es necesario hacer énfasis para mejorar. También sirve para informar a la comunidad educativa sobre el estado de enseñanza y aprendizaje en una institución y por esa vía rendir cuentas sobre la gestión de los distintos actores involucrados: los estudiantes, los profesores, el personal administrativo y los padres de familia.

En la educación superior se ha privilegiado la noción de aseguramiento de la calidad, entendida como el conjunto de acciones orientadas a promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes. Se hace preciso realizar una evaluación periódica de resultados de aprendizaje para verificar si los estudiantes alcanzan estándares de competencia.

El examen de competencias en inglés en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras es una evaluación de gran repercusión (high stake assessment), es determinante en cuanto al futuro de quienes toman el examen (requisito de grado), a diferencia de una evaluación en el aula de clase (classroom assessment) que se hace respecto a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. No obstante, los resultados de estos dos tipos de evaluación pueden usarse con el fin de conseguir realimentación para la enseñanza.

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras opta, generalmente, por adaptar u homologar pruebas internacionales estandarizadas, científicamente diseñadas y alineadas con los grados de dominio de lengua del MCERL.

### **¿Cómo se evalúa el nivel de dominio de inglés en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle?**

El Currículo y plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del valle en el punto 9.2 establece el examen de competencias en inglés y en francés como una norma obligatoria:

Como norma obligatoria del programa y como requisito de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras se establece que, después de terminado el nivel VII de inglés o francés (cursos de composición), el estudiante deberá presentar un examen denominado Examen de Competencias en inglés y en francés. Si el estudiante no obtiene el puntaje requerido en este examen, podrá continuar en el nivel siguiente de lengua extranjera, pero deberá volver a presentar el examen hasta aprobarlo.

Currículo y plan de estudios (2005:14)

Este estudio se basa en la descripción del examen de inglés. El Reglamento Interno de examen de competencias en inglés y en francés (2011) en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras define este examen como sigue:

Un examen de Competencias es una prueba basada en las especificaciones de lo que el candidato tiene que hacer para ser considerado competente en ese idioma. El Examen de Competencias en Lengua Extranjera, permite a los y las estudiantes de las licenciaturas, por una parte familiarizarse con este tipo de pruebas con las que deberá enfrentarse en su vida académica y

profesional futura. Por otro lado los exámenes de competencias permiten a los estudiantes trascender el contexto de las asignaturas de su programa de estudios y evaluar sus competencias en el idioma de una manera global (ibíd.: 2).

El mismo documento especifica que el examen, en el caso de inglés, puede tener una estructura similar al Test of English as a Foreign Language (TOEFL) y al Certificate of Proficiency in English (CPE). A diferencia de los exámenes mencionados, que no siempre contemplan la sección de expresión oral y la sección de expresión escrita, nuestro examen comprende cinco pruebas o secciones con el fin de cubrir todas las habilidades comunicativas de una lengua:

- comprensión auditiva (listening comprehension),
- comprensión de lectura (reading comprehension),
- gramática (written structures),
- expresión escrita (writing expression) y
- expresión oral (speaking)<sup>9</sup>.

### **Caracterización del examen de competencias según el tipo de evaluación**

Para el análisis del examen de competencias se tomó como referencia la clasificación de algunos tipos de evaluación descritos en el MCERL (2002) y en Brown (2004):

1. Es una evaluación del dominio de la lengua que no se centra en el contenido de los cursos (perspectiva interna), como sucede en una evaluación de aprovechamiento, sino en la capacidad del candidato para desenvolverse en el mundo real (perspectiva externa).
2. Es una evaluación determinada que se realiza en un momento específico y cuyos resultados tienen gran repercusión o son determinantes para el futuro de quien toma el examen (high-stake testing). Como contraparte a este tipo de evaluación está la evaluación continua que tiene en cuenta las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso.

---

<sup>9</sup> La prueba completa tiene un valor de 100 puntos, de a 20 puntos para cada componente. El 70 % de las respuestas correctas corresponde a un APROBADO y en términos del MCERL se equipara con el nivel B2; el 86% de respuestas correctas se equipara con el nivel C1.

3. Es una evaluación sumativa porque acumula los resultados de varias pruebas (secciones) y proporciona una calificación final, el resultado suficiente que juega el papel de “filtro” para aceptar o denegar que alguien pase a una etapa siguiente. A diferencia de una “evaluación formativa que es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos” (MCERL, 186), la evaluación sumativa se realiza en un momento concreto y es una evaluación referida a la norma.
4. Es una “evaluación con referencia a la norma porque supone que la valoración y la posición de cada uno se establece con respecto a los compañeros” (ibíd., 184). También puede ser una evaluación con referencia a un criterio, ya que permite la creación de un cuadro en cuyo eje vertical se sitúa el grado de dominio lingüístico (A2, B1, B2, C1, C2) y en cuyo eje horizontal se recoge la serie de componentes del examen (listening, reading, writing, speaking), de manera que los resultados individuales de una prueba puedan situarse en relación con el mapa total de criterios.
5. Puede ser una evaluación de la maestría con referencia a un criterio porque es posible establecer un solo «nivel mínimo de competencia» o «punto de corte» para dividir a los alumnos entre los que han alcanzado la maestría y los que no, sin ningún tipo de gradación de calidad respecto al logro del objetivo establecido. También puede seguir el enfoque del “continuum con referencia a un criterio que representa un enfoque en el que una capacidad individual se sitúa en referencia a una línea continua con todos los grados de capacidad pertinentes para evaluar un área determinada” (ibíd., 185).
6. Es una evaluación directa porque permite evaluar lo que está haciendo realmente el alumno que se somete al examen, especialmente en las pruebas de expresión oral (entrevista) y expresión escrita, cuya evaluación se realiza con la ayuda de una “parrilla” de criterios que permiten al evaluador relacionar las actuaciones con las categorías más adecuadas de la parrilla. A menudo, este tipo de evaluación se relaciona con la “evaluación de actuación que requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa” (ibíd., 187). Por otro lado, es una evaluación indirecta, ya

que evalúa las destrezas de comprensión oral y escrita, así como el conocimiento de la gramática en las pruebas por medio de preguntas de selección múltiple o de tipo cloze en papel. Este tipo de evaluación se relaciona con la “evaluación de los conocimientos que requiere que el alumno conteste las preguntas que pueden ser una serie de diferentes tipos de ítems para proporcionar la evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control” (ibíd., 188).

7. Es una evaluación objetiva cuando en las pruebas indirectas de comprensión oral y escrita los ítems tienen sólo una respuesta correcta (en ocasiones, cuando hay más de una respuesta previamente será establecida por un grupo de expertos evaluadores). Sin embargo, adquiere el carácter subjetivo a la hora de evaluar la actuación en las pruebas directas de expresión oral y escrita. Para reducir la subjetividad de estas pruebas, en el caso nuestro, cada muestra lingüística de forma hablada o escrita se evalúa mínimo por dos profesores utilizando una “parrilla” de criterios para cada prueba.
8. Es una evaluación global y analítica: global, porque permite realizar una valoración sintética tomada en conjunto del dominio de la lengua; y analítica, porque permite analizar distintos aspectos de forma separada, por ejemplo, evaluar cada una de las habilidades comunicativas según el nivel del dominio alcanzado o evaluar la actuación “con descriptores de una escala de valoración, ya sea la escala holística (de carácter global) o analítica (de tres a seis categorías de una ‘parrilla’)” (ibíd., 191).

Como puede observarse un solo examen, en este caso, el examen de competencias puede combinar diferentes tipos de evaluación. En la Tabla 3 se presenta una síntesis de caracterización de los tipos de evaluaciones que se realizan en un examen de competencias.



EXAMEN DE COMPETENCIAS						
TIPO DE EVALUACIÓN	Expresión oral	Expresión escrita	Comprensión de lectura	Comprensión auditiva	Estructuras gramaticales	
	directa, subjetiva, evaluación de actuación		indirecta, objetiva, evaluación de los conocimientos			
	evaluación del dominio de la lengua (global), en un momento concreto, con gran repercusión, orientada al mundo real y al resultado, sumativa, con referencia a la norma (global), con referencia a un criterio (analítica), evaluación de la maestría con referencia a un criterio (global), evaluación del continuum con referencia a un criterio (analítica)					

Tabla 3. Tipos de evaluación en el examen de competencias.

## RESULTADOS

Los resultados del análisis que se presentan a continuación provienen de dos tipos de evaluación: general y analítica. En la evaluación general, se valora globalmente el dominio de inglés de los estudiantes pertenecientes a dos jornadas: diurna y vespertina. En la evaluación analítica, se analizan varios aspectos en forma separada.

### EVALUACIÓN GENERAL

Para hacer esta valoración se siguen dos enfoques de la evaluación: 1) el enfoque de dominio de lengua con referencia a un criterio y 2) el enfoque con referencia a la norma.

#### Evaluación de dominio de lengua con referencia a un criterio

Como se mencionó anteriormente, en este tipo de evaluación se establece un criterio que sirve de “punto de corte” para dividir a los alumnos entre los que han alcanzado el grado de dominio de lengua requerido y los que no. Como criterio se toma el nivel de dominio de lengua según el MCERL. El nivel mínimo de dominio del inglés para

aprobar el examen de competencias es B2, lo que corresponde a un 70% de las respuestas correctas del total (100%) del examen. La Figura 1 muestra la cantidad de estudiantes que alcanzaron el nivel B2 (la primera columna) y la cantidad de estudiantes que no lo alcanzaron (la segunda columna) entre 2007 y 2012 en la jornada diurna.

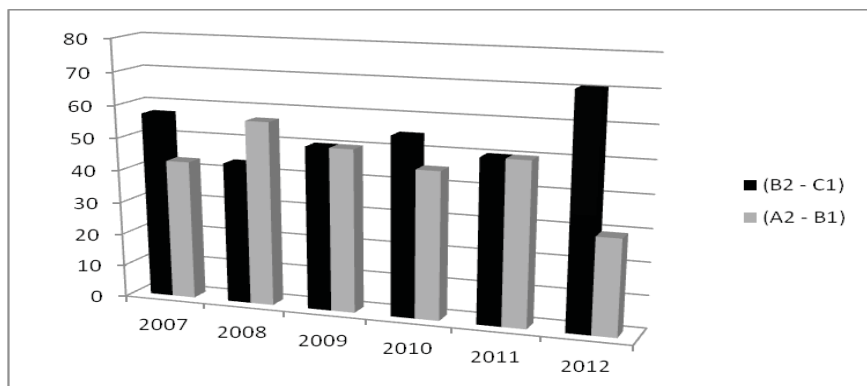


Figura 1. Porcentaje de alumnos en diferentes niveles de dominio de lengua según el examen de competencias en inglés en la jornada diurna (2007-2012).

La Figura 2 muestra la cantidad de estudiantes que alcanzaron el nivel B2 (la primera columna) y la cantidad de estudiantes que no lo alcanzaron (la segunda columna) entre 2007 y 2012 en la jornada vespertina.

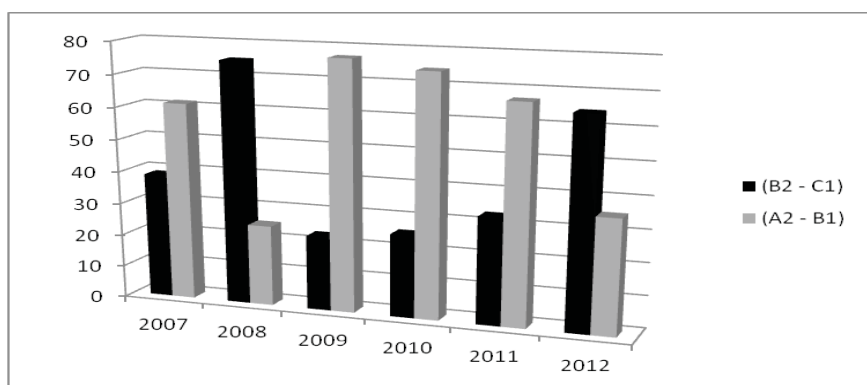
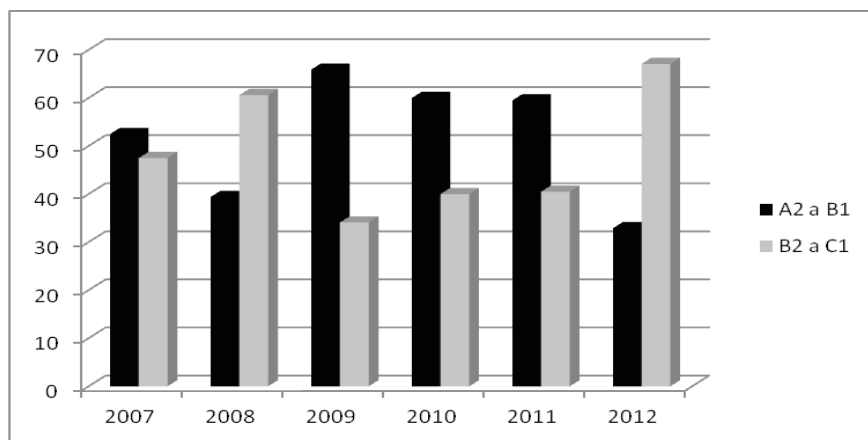


Figura 2. Porcentaje de alumnos en diferentes niveles de dominio de lengua según el examen de competencias en inglés en la jornada vespertina (2007-2012).

Mientras que aproximadamente la mitad de los estudiantes de la jornada diurna en los años 2008, 2009 y 2011 y más de la mitad de los estudiantes en 2007, 2010 y 2012 logran un nivel mínimo B2, establecido como criterio para aprobar el examen, la mayoría de los estudiantes de la jornada vespertina en 2007, 2009, 2010 y 2011 no logra el nivel de dominio de lengua inglesa propuesto. No obstante, se observa una cierta tendencia a aumentar el nivel de dominio de inglés en 2012.

La Figura 3 muestra el nivel del dominio de inglés de los estudiantes en ambas jornadas en el período de 2007 a 2012.



*Figura 3. Nivel de dominio del inglés de los estudiantes en el período de 2007 a 2012.*

Se puede observar que en 2007, 2009, 2010 y 2011 la cantidad de los estudiantes que logran el nivel B2 es menor que la cantidad de los estudiantes que no lo logran, a diferencia de los años 2008 y 2012, en que el porcentaje de los estudiantes que logran el nivel B2 es mayor. La Figura 3 muestra la tendencia a mantener niveles de dominio del inglés inferiores al nivel B2, el mínimo requerido, con un notable incremento de nivel de lengua en 2012.

En 2012, en particular, la población estudiantil de ambas jornadas mostró la siguiente distribución por niveles del dominio del inglés en ambas jornadas (véase figura 4).

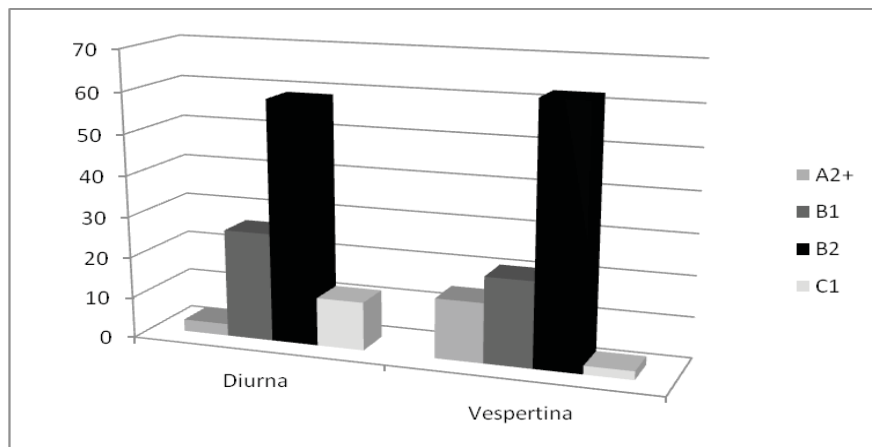


Figura 4. La cantidad de los estudiantes por niveles de dominio de inglés en ambas jornadas en 2012.

Esta vez, la cantidad de estudiantes que logran el nivel B2 es mayor en la jornada vespertina (62,5%) que en la jornada diurna (58,8%). Por otro lado, la cantidad de estudiantes que logran el nivel C1 es mayor en la jornada diurna (11,8%) que en la jornada vespertina (2,1%). Sin embargo, al sumar el número de estudiantes en ambos niveles, se observa que la cantidad de estudiantes que logran el nivel requerido es mayor en la jornada diurna (70,6%) que en la jornada vespertina (64,6%). Es decir, la jornada diurna aventaja a la jornada vespertina en un 6% en el número de estudiantes que logran aprobar el examen. Así mismo, la cantidad de estudiantes que no logran el nivel mínimo sugerido es mayor en la jornada vespertina (35,5%) que en la jornada diurna (29,4%).

Ahora bien, a pesar de que en 2012 aumenta considerablemente la cantidad de estudiantes (67,1%) que logran el nivel mínimo sugerido en comparación con los años anteriores, la cantidad de estudiantes (32,9%) que no lo logran sigue siendo considerable (véase Figura 3). En promedio, durante los últimos seis años sólo el 48,3% de estudiantes logran el nivel B2, el mínimo sugerido por el Programa Nacional de Bilingüismo.

### Evaluación con referencia a la norma

Esta evaluación supone la valoración y la posición de cada uno de los estudiantes con respecto a los compañeros.

La evaluación de referencia normativa es la más común. Bajo esta aproximación, la ejecución de un alumno en una determinada prueba es comparada con la de otros estudiantes que también pasaron la misma prueba. Los estudiantes como grupo establecen lo que denominamos la norma. Los grupos normativos pueden ser establecidos a partir de características tales como la edad, el grado, el nivel, el género, la localización geográfica, clase social, etnia, o cualquier otro factor de categorización

(Mateo, 2000, 16).

En el caso nuestro, comparamos los puntajes más altos con los puntajes más bajos obtenidos por estudiantes en el examen de competencias en inglés durante 2007-2012 en ambas jornadas.

Año	Puntaje más alto (total 100)		Puntaje más bajo	
	Diurna	Vespertina	Diurna	Vespertina
2007	86	86	48	48
2008	88	82	48	38
2009	80	75	48	40
2010	95	81	51	41
2011	85	90	58	47
2012	95	87	58	55

Tabla 4. Puntajes más altos y más bajos de estudiantes en ambas jornadas (2007-2012).

En la Tabla 4 se observa la tendencia a obtener puntajes mayores en la jornada diurna en comparación con la jornada vespertina, con excepción de los años 2007 y 2011. Por otro lado, al comparar los puntajes más bajos en ambas jornadas, se nota que los puntajes inferiores aparecen otra vez en la jornada vespertina.

En cuanto a la distancia entre los puntajes más altos y más bajos en ambas jornadas, ésta es notoriamente grande. En la jornada diurna, en promedio, corresponde a 36 puntos y en la jornada vespertina, a 39 puntos. Cabe anotar que aunque para este análisis se tomaron los puntos extremos, puntajes más altos y más bajos, la tendencia a mostrar los niveles inferiores del dominio de lengua en la jornada vespertina sigue siendo la misma.

## EVALUACIÓN ANALÍTICA

En el enfoque analítico el objetivo es analizar distintos aspectos de la prueba en forma separada. En este caso, los aspectos que se analizan son los componentes del examen: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión escrita, expresión oral y estructuras gramaticales. En esta parte se hace una valoración siguiendo dos enfoques de la evaluación: 1) el enfoque con referencia a un criterio y 2) el enfoque del continuum con referencia a un criterio.

### Con referencia a un criterio

Según el MCERL (2002), en la clasificación con referencia a un criterio, se evalúa a un alumno en función de su capacidad en una determinada asignatura sin tener en cuenta la capacidad de sus compañeros o se evalúa una prueba, relacionando los grados de dominio lingüístico con los componentes de la prueba. Para este propósito se creó un cuadro en cuyo eje vertical se sitúa el grado de dominio lingüístico (A2, B1, B2, C1, C2) por cada año, con porcentajes correspondientes, y en cuyo eje horizontal se recoge la serie de componentes (listening, reading, writing, speaking, structures) para el examen de competencias, de manera que los resultados individuales de una prueba puedan situarse en relación con el mapa total de criterios (véanse Tablas 5 y 6). Esta valoración se hace para toda la población de estudiantes que presentaron el examen de competencias entre 2007 y 2012.

a ñ o / componente	Listening	Structures	Reading	Speaking	Writing	Total
2007	A2 / 10,3	B2 / 14,91	A2 / 10,54	B2 / 15,01	B2 / 14,12	B1+ / 65
2008	B1 / 12	A2 / 10	B2 / 14	B2 / 15	B2 / 15	B1+ / 66
2009	A2 / 7,8	B2 / 14,2	B1 / 12,5	B2 / 14,2	B1 / 13,4	B1+ / 62,1
2010	B1 / 12,4	B2 / 14,4	B1+ / 13,5	B2 / 15,3	B2 / 14,7	B2 / 70,3
2011	B1 / 11,7	B2 / 14,8	B1 / 12,4	B2 / 15,2	B2 / 14,8	B1+ / 69
2012	B2 / 14,1	B2 / 15	B2 / 15,5	B2 / 15,4	B2 / 14,7	B2 / 74,7

Tabla 5. El dominio de inglés por habilidades según los niveles del MCERL en la jornada diurna.

Como puede verse en la Tabla 5, en la jornada diurna los componentes que presentan puntajes menores son la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, mientras que el dominio de las estructuras gramaticales, la expresión oral y la expresión escrita mantienen los puntajes que en su mayoría corresponden al nivel mínimo exigido, B2.

año / ámbito	Listening	Structures	Reading	Speaking	Writing	Total
2007	A2 / 9,6	B1 / 13,4	A2 / 10,5	B2 / 14	B1 / 13,7	B1 / 61
2008	B1 / 13	A2 / 11	B2 / 14	B2 / 15	B2 / 14,8	B1+ / 68
2009	A2 / 8,2	B1 / 12,8	B1 / 11,7	B1 / 12,7	B1 / 12,4	B1 / 58
2010	A2 / 10,2	B1 / 12,44	B1 / 11,81	B2 / 14,06	B1 / 12,72	B1 / 61,3
2011	A2 / 10,8	B1 / 13,2	B1 / 11,6	B2 / 14,8	B1 / 13,2	B1 / 64
2012	B1 / 13,2	B1 / 13,7	B2 / 14,4	B2 / 14,4	B2 / 14	B2 / 69,7

Tabla 6. El dominio de inglés por habilidades según los niveles del MCERL en la jornada vespertina.

A su vez, en la jornada vespertina sólo los puntajes de la expresión oral corroboran que el nivel de dominio en este ámbito está acorde con el nivel mínimo exigido, mientras que en otros ámbitos se observan, en su mayoría, los puntajes inferiores a B2.

### **Evaluación del continuum con referencia a un criterio**

Según el MCERL (2002: 185), “El enfoque del **continuum con referencia a un criterio** es un enfoque en el que la capacidad individual del estudiante se sitúa en referencia a una línea continua con todos los grados de capacidad pertinentes para evaluar un área determinada.” No se puede confundir este enfoque con el enfoque de dominio (“maestría”) con referencia a un criterio. Como se mencionó anteriormente, en relación con el dominio global de la lengua inglesa, el examen de competencias está diseñado para medir la capacidad de los estudiantes en cada uno de los cinco componentes. Los resultados del examen permiten hacer una realimentación mostrando a cada estudiante qué puntaje ha logrado en cada uno de los componentes y relacionarlo con las calificaciones obtenidas en otras pruebas hechas en los cursos de lengua. De esta forma,

el estudiante se da cuenta no sólo de su nivel del dominio del inglés en general, sino también de su progreso en cada uno de los ámbitos: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la gramática, la expresión oral y escrita.

## **SÍNTESIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

De acuerdo con las preguntas planteadas, el análisis de resultados del examen de competencias en inglés en el periodo de 2007 a 2012 mostró que los estudiantes de la jornada diurna presentan mejores resultados que los estudiantes de la jornada vespertina:

- En promedio, el 54,3% de estudiantes en la jornada diurna y el 43,3% de estudiantes en la jornada vespertina logran el nivel B2, mientras que el 45,7% de estudiantes en la jornada diurna y el 56,7% de estudiantes en la jornada vespertina no logran el nivel mínimo sugerido.
- Los mejores puntajes, que oscilan entre 80-95 puntos sobre 100 posibles, en su mayoría, pertenecen a los estudiantes de la jornada diurna, mientras que la mayoría de los promedios bajos, entre 38 y 55 puntos, se presentan en la jornada vespertina.
- En la jornada diurna, los estudiantes muestran un mayor dominio del inglés en los ámbitos de la expresión oral, expresión escrita y estructuras gramaticales; los ámbitos de menor rendimiento son la comprensión auditiva y la comprensión de lectura.
- En la jornada vespertina, los estudiantes muestran un mayor dominio del inglés sólo en el ámbito de la expresión oral. El nivel de dominio de lengua es inferior en otros ámbitos: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, las estructuras gramaticales y la expresión escrita.
- En promedio, durante los seis últimos años, sólo el 48,3% de estudiantes logran el nivel B2, el mínimo sugerido por el Programa Nacional de Bilingüismo.

De acuerdo con este primer diagnóstico de grado de dominio de inglés en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en promedio, aproximadamente la mitad de los futuros profesores de inglés logran el nivel B2. Aunque el resultado del examen de competencias en 2012 revela el 67,1% de estudiantes con el nivel B2, aún queda el 32,9% de estudiantes



con niveles inferiores a éste (véase Figura 3). Este hecho muestra que estamos lejos de la meta del Ministerio de Educación Nacional, según el cual el 80% de los futuros docentes, estudiantes del último año de Licenciaturas en Lenguas, deben alcanzar un B2 y el 20%, un C1, como el nivel de dominio del inglés para el año 2014.

El análisis realizado del nivel de dominio de la lengua muestra la necesidad de seguir implementando acciones dirigidas al mejoramiento de los niveles de inglés de los estudiantes de último año en la Licenciaturas en Lenguas Extranjeras. Algunas de esas estrategias son las siguientes:

- Promover las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes, haciendo un énfasis en el uso de las tecnologías de información y comunicación.
- Familiarizar a los estudiantes con las pruebas estandarizadas en los cursos de lengua sin que esto perjudique las prácticas comunicativas en el aula.
- Buscar consenso e implementar los mismos criterios de evaluación de los estudiantes, en especial cuando se trata de promoverlos de un nivel al otro.
- Asesorar y concientizar a los estudiantes en cuanto a sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje de lengua extranjera de manera permanente.

En el análisis del panorama de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el mejoramiento de la calidad, como propósito del Gobierno Nacional, realizado por la Ministra de Educación María Fernanda Campo en el Encuentro sobre bilingüismo que realizó el Ministerio de Educación Nacional en el Hotel AR de Bogotá el 17 y 18 de noviembre de 2011, se sostuvo que sólo el 15% de los docentes del país domina el nivel B2 y que **la meta a 2014 es llegar al 100%**. Al referirse a los estudiantes de licenciaturas en inglés, se mencionó que sólo el 31% de ellos alcanza el nivel intermedio B2 y que la meta es llegar al 80%.

En este sentido, los resultados del examen de competencias en inglés realizado en 2012 muestran que estamos muy por encima del promedio nacional en la actualidad, el 67,1% contra el 31% de estudiantes que logran el B2. Pero el porcentaje de estudiantes que aún no logran este nivel sigue siendo considerable (32,9%). Por lo tanto, es indispensable tomar decisiones y acciones que propendan por el fortalecimiento de la investigación en cuanto al rendimiento general de la jornada vespertina;

además, que se busque a través de los profesores o del currículo del programa, mecanismos para fortalecer el trabajo, especialmente con la habilidad de comprensión auditiva. Así mismo, es preciso desarrollar un trabajo de concientización y preparación de los estudiantes en cuanto a la naturaleza e importancia del examen de competencias y respecto del compromiso con su proceso académico dentro y fuera de las clases durante su proceso como estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

En el Encuentro sobre bilingüismo, mencionado anteriormente, se trazaron varias estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de una segunda lengua:

- La implementación de prácticas pedagógicas comunicativas en el aula y la institución;
- La generación de mayores oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes;
- La estructuración de los proyectos permanentes para el fortalecimiento del inglés;
- La implementación de políticas locales según las necesidades regionales con una inversión sostenida por parte de las entidades territoriales;
- Una mayor movilidad con países de habla inglesa en los programas académicos de este idioma;
- El acompañamiento a las universidades en la implementación de planes de mejoramiento de los programas de Licenciatura de Lenguas Extranjeras;
- El desarrollo de los estudios sobre las tendencias en la política lingüística institucional y tendencias metodológicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior del país.

(Centro Virtual de Noticias de la Educación -CVNE-, 2011)

Los resultados de este estudio constituyen un diagnóstico parcial de las necesidades del programa de lenguas extranjeras. Como se ha mencionado en la introducción, se están llevando a cabo otros estudios sobre los procesos académicos en el marco de la evaluación del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Se espera que los resultados de estos estudios permitan fundamentar un plan de acción que incluya

las estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de una segunda lengua.

### **IMPLICACIONES PARA OTROS ESTUDIOS**

Los resultados presentados tienen implicaciones para otros estudios en marcha que evalúan varios factores relacionados con este tipo de prueba tanto en inglés como en francés. Algunas de las preguntas que sería importante contestar serían:

- ¿Por qué los estudiantes de la jornada diurna presentan mejores resultados que los estudiantes de la jornada vespertina?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en el bajo rendimiento en este examen?
- ¿Cómo se preparan los estudiantes para este tipo de prueba?
- ¿Cuáles son los efectos de esta prueba en los cursos regulares de lengua extranjera?
- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre esta prueba?
- ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre esta prueba?
- ¿Qué estrategias ayudarían a una mejor preparación para este examen?

Para buscar respuestas a estas preguntas se han aplicado las encuestas y entrevistas y se ha analizado la información recogida de las reuniones con los profesores y estudiantes de los grupos focales. Algunas observaciones preliminares indican que los estudiantes experimentan dificultades en el uso de las estrategias tanto en la preparación como en la ejecución de la prueba, en especial en el manejo de tiempo que se da para responder las preguntas. Otras dificultades se relacionan con el manejo del estrés que sienten muchos estudiantes antes y durante un examen. En este sentido, una prueba de proficiencia tiene consecuencias importantes para los estudiantes ya que puede determinar el curso de su carrera académica y ocupacional. Hacen falta estudios sobre el afrontamiento ante los exámenes que ayuden a encontrar las estrategias para disminuir los niveles de ansiedad ante situaciones estresantes (Piemontesi y Heredia, 2009).

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

La realización de este estudio permitió identificar varias tendencias en cuanto al estado actual del nivel de dominio de la lengua inglesa de los estudiantes de semestres avanzados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en los últimos seis años (2007-2012).

- Desde la perspectiva global, aproximadamente la mitad de los estudiantes logran el nivel requerido de lengua para graduarse, mientras que la otra mitad no lo logra.
- Desde la perspectiva analítica, los estudiantes suelen obtener los mejores puntajes en las habilidades productivas de expresión escrita y expresión oral, mientras que en las habilidades receptivas de comprensión oral y comprensión de lectura la mayoría de los estudiantes obtienen promedios bajos.
- Los estudiantes de la jornada diurna suelen obtener resultados mejores que los estudiantes de la jornada vespertina.

Esta última tendencia apunta al reconocimiento de una condición local en cuanto a la pertenencia de las dos jornadas en la licenciatura que, según parece, no favorece la flexibilidad curricular y la ampliación de espacios de práctica de lengua extranjera. Además, surge un interrogante que podría ser contestado en otros estudios: ¿En qué aspectos el hecho de tener las dos jornadas favorece y desfavorece las prácticas de aprendizaje de inglés en el salón de clase y el trabajo autónomo fuera de éste?

Adicionalmente, los resultados de este estudio nos permiten concluir que es preciso implementar acciones dirigidas al fortalecimiento de inglés no sólo en las prácticas comunicativas y evaluativas de aula sino también en la implementación de cambios curriculares en el Programa. Se espera que este estudio sea un aporte significativo al proceso de evaluación del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras que se está llevando a cabo con miras a la acreditación voluntaria o de alta calidad y a la construcción e implementación de un Plan de Mejoramiento.

## REFERENCIAS

- Arias, C., Maturana, L. (2005) Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala*, 10 (16), 63-90.
- Ayala, J., & Alvarez, J. A. (2004). A perspective of the implications of the common European framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.
- Barletta, N., & May, O. (2006) Washback of the ICFES Exam. A case study of two schools in the Departamento del Atlántico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 235-261
- Brown, D. (2004) *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Longman.
- Cárdenas, M. L. (2006). *Bilingual Colombia. Are we ready for it? What is needed?* Proceedings of the 19th Annual English Australia Education Conference, Perth.
- Centro Virtual Cervantes (2009). *Foro didáctico*. Archivo del Foro didáctico. Consultado el 18 de octubre de 2011 en: [http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=36393](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=36393)
- Centro Virtual de Noticias de la Educación -CVNE- (2011). *Si queremos un país más competitivo debemos fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua: Ministra Campo*. Consultado el 9 de diciembre de 2011 en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-289907.html>
- El Tiempo, 2011. Profesores de inglés en Colombia también se rajan. En sección: Vida de hoy. Consultado el 9 de diciembre de 2011 en *El Tiempo.com* <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/profesores-de-ingles-en-colombia/9123800>
- Estrada, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, 14 (22), 153-180.
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 12 (18), 309-332
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: The case of Colombian EFL professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 183-209
- González, F., Ríos, J. (2010) Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera. *Lenguaje*, 38(1), 113-136.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 33-49.
- Instituto Cervantes, Centro virtual Cervantes, 1994-2011 (2011). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 24 de octubre de 2011 en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

- Instituto Cervantes (Traducción en español) (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MCERL. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejo de Europa;
- Licenciatura en inglés, Facultad de Ciencias de la Educación. (2009) *Condiciones de calidad para registro calificado*. Ibagué: Universidad del Tolima. Consultado el 24 de octubre de 2011 en [http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_19516.pdf](http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_19516.pdf)
- Licenciatura en Lenguas Extranjeras (2009) *Proceso de autoevaluación y acreditación*. Informe ejecutivo (2006-2008) Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas. Consultado el 24 de octubre de 2011 en <http://www.docstoc.com/docs/19914079/UNIVERSIDAD-DE-ANTIOQUIA>
- Licenciatura en Lenguas Extranjeras: inglés y francés. (2005) *Currículo y plan de estudios*. Cali, Colombia: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- López, A.; Bernal, R. (2009) Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Assessment. *Profile*, 11(2), 55-70.
- Pekel, T. (2006) *Why student fail*. E-book. Consultado el 22 de octubre de 2011 en [www.ielts-test-practice.com/downloads/WSF.pdf](http://www.ielts-test-practice.com/downloads/WSF.pdf)
- Martínez, J. (2008) *Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia*. Tesis de Maestría en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación - Departamento de Educación Avanzada. Consultado el 15 de noviembre de 2011 en <http://hdl.handle.net/10495/215>
- Mateo J.A. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona. Consultado el 26 de octubre en [www.farq.edu.uy/estructura/unidades\\_de.../J.%20A.%20Mateo.pdf](http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de.../J.%20A.%20Mateo.pdf)
- McNulty Ferri, M. (2010) Action Research Topics and Questions in a Foreign Language Teaching Practicum in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 207- 230
- Ministerio de Educación Nacional (2006) *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Serie GUIAS No. 22. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Miranda, I. (2010) Licenciatura en Lenguas Extranjeras: percepción de los maestros-practicantes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 16, 83-106.
- Piemontesi & Heredia (2009) Afrontamiento ante los exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de psicología*, 2009, vol. 25, no.1 (junio), 102-111. Consultado el 26 de octubre en [redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16711594012.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16711594012.pdf)
- Sánchez Solarte, A., & Obando Guerrero, G. V. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism"? *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 181-196.

- Tejada, H; Castillo N. (2010) El Backwash Effect o los “efectos colaterales” del examen ECAES, Prueba de inglés 2009. Un análisis crítico. *Lenguaje*, 38(2b)
- Usma, J. (2009) Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 14(22) 19-42.

### **SOBRE LA AUTORA:**

#### **Irina Kostina**

Profesora Asistente de la Universidad del Valle. Doctora en Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona; Magíster en Teorías de traducción e interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona; Especialista en Traducción, investigación y docencia de la Universidad Autónoma de Manizales. Miembro del grupo de investigación EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada) y Coordinadora de Traduterm (Grupo de investigación en Traducción y Terminología). Áreas de interés académico: Evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación curricular; proceso y producto de la traducción; terminología, comunicación y gestión de conocimiento.  
Correo electrónico: irina.kostina@correounivalle.edu.co

**Fecha de recepción:** 21-12-2011

**Fecha de aceptación:** 26-09-2012