

Nivel de dominio del inglés de estudiantes de dos licenciaturas en idiomas

English Proficiency Level of Students of Two Undergraduate Language Programs

DR. JESÚS ALIRIO BASTIDAS A.

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

jabas3@yahoo.es

ORCID: [0000-0002-7094-7123](https://orcid.org/0000-0002-7094-7123)

DRA. GABY MUÑOZ-IBARRA

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

gabymib@yahoo.es

ORCID: [0000-0003-4534-7713](https://orcid.org/0000-0003-4534-7713)

MAG. J. GABRIEL BASTIDAS MUÑOZ

Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

jgbm.a@outlook.com

ORCID: [0000-0003-2425-784X](https://orcid.org/0000-0003-2425-784X)

MAG. JOSÉ FABIAN ELIZONDO GONZÁLEZ

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

josefabian.elizondo@ucr.ac.cr

ORCID: [0000-0003-4819-0213](https://orcid.org/0000-0003-4819-0213)

Resumen

A partir del 2017, según la normatividad del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, los estudiantes de las Licenciaturas en Idiomas deben haber logrado el nivel C1 al término de la carrera. En consecuencia, el objetivo general del estudio fue analizar el grado de proximidad al nivel C1, según el MCER, en las cuatro habilidades en la lengua inglesa de los estudiantes de los últimos semestres de dos programas de idiomas de una universidad colombiana. La investigación se realizó según el paradigma positivista y el método evaluativo, y los datos se recogieron mediante la aplicación de la Prueba de Dominio Lingüístico de la Universidad de Costa Rica. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes de los últimos semestres de los dos programas de idiomas no alcanzaron el nivel C1 en las cuatro habilidades de la lengua. Estos resultados le sirven a la institución como insumos importantes para el análisis y la toma de decisiones en cuanto a revisiones y ajustes curriculares, metodológicos y evaluativos de los programas objeto de este estudio.

Palabras clave: dominio de una lengua, medición, habilidades de una lengua, investigación evaluativa

Abstract

According to the regulations of the Colombian Ministry of National Education stated in 2017, students of undergraduate language programs must have achieved level C1 by the end of the program. Consequently, the general objective of this study was to analyze the degree of proximity to level C1, according to the CEFR, in the four English language skills of students of the last semesters of two language programs at a Colombian university. The research methodology was based on the positivist paradigm and the evaluation method. Data were collected through the application of the Language Proficiency Test of the University of Costa Rica. Results indicated that the majority of students in the last semesters of the two language programs did not reach the C1 level in the four language skills. These results provide the institution with important inputs for analysis and decision making in terms of curricular, methodological, and evaluative revisions and adjustments of the programs under study.

Keywords: language proficiency, measurement, language skills, evaluative research

Introducción

Las directrices y lineamientos provenientes de los organismos internacionales, en general, y de la banca internacional, en particular, obligaron a los países de Latinoamérica a dar un viraje a sus reformas educativas desde su énfasis en los currículos de los 70s y 80s y a su concentración en la evaluación a partir de la década de 1990 (Martínez, Noguera y Castro, 2003). Por lo tanto, en Colombia se instauran las nuevas reformas en los lineamientos curriculares y los estándares de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento a partir de finales de la década de 1990, y en la Calidad Educativa, a partir del 2002 durante el gobierno del expresidente Uribe Vélez. Dicha calidad educativa se fundamentaría en tres ejes principales: estándares de competencias básicas, evaluación y mejoramiento. En este marco, además, se formula el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el 2004, cuya meta era “Tener Ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés...” (MEN, 2007, p. 2) en sus diferentes niveles de dominio según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), entre los que se destacan: nivel B1 para estudiantes de grado 11, nivel B2 para estudiantes de todas las carreras universitarias y B2+ o C1 para los futuros profesores de inglés; en congruencia con la Política de Calidad Educativa, el PNB también se enmarcó en los ejes de estándares, evaluación y mejoramiento. En conclusión, en el siglo XXI, el mejoramiento de la educación colombiana se ha fundamentado en los estándares curriculares, en la gestión institucional y en la evaluación masiva (Noguera, 2003).

Con el objeto de sustentar la presente investigación se ha formulado un marco conceptual que incluye, en general, la evaluación y, en particular, los conceptos sobre medición (testing) y evaluación formativa (assessment) aplicados al campo de la evaluación de las lenguas, los tipos de pruebas de medición, el dominio de una lengua (language proficiency), importancia de la medición, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y las habilidades o destrezas de una lengua.

Evaluación. Según los historiadores del campo de la evaluación, desde sus orígenes en la China y en Grecia hace más de 4 mil años hasta principios del siglo XX, la evaluación se centró en la aplicación de pruebas, cuestionarios, exámenes orales o pruebas psicométricas para un propósito determinado (Monzón, 2015). Es decir, que el fin de la evaluación era medir los conocimientos, habilidades o la inteligencia de las personas. Con el auge de la industrialización en los Estados Unidos se intensificó la medición del rendimiento eficiente de los trabajadores e inmediatamente se lo aplicó a la educación en la medición del rendimiento académico de los estudiantes con el fin de determinar el logro de los objetivos instruccionales. Es decir, este tipo de evaluación se centró en el producto y, por lo tanto, fue sumativa o cuantitativa, acumulativa e individual.

En el campo educativo, con el auge de la psicología cognitiva y del constructivismo a partir de 1970, la evaluación se convirtió en un proceso sistemático de recolección e interpretación de información, no solamente del producto, sino también del proceso de todos los actores y actividades de los programas con el objeto de emitir juicios y tomar

decisiones sobre los currículos escolares. En consecuencia, este tipo de evaluación es formativa, cualitativa, continua y colectiva (Casanova, 1999).

Evaluación formativa y Medición. Estos términos son el producto de la evolución de la evaluación en el campo educativo en general y de su aplicación al campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, cuyos términos en inglés se conocen como *assessment* y *testing*. El *assessment* se refiere a diversos tipos de evaluación del aprendizaje para propósitos comunicativos en una lengua, ya sea dentro o fuera del aula. Es una evaluación centrada en el proceso y en el contexto y es de carácter cualitativo (Nunan, 2004; Khan, 2018). El *testing* se refiere al proceso de medición de los conocimientos y habilidades de una lengua realizado a través de diferentes tipos de pruebas o exámenes, generalmente de tipo cuantitativo (Nunan, 2004). Según Brown (2004, p. 3), “una prueba de medición, en términos simples, es un método para medir la habilidad, el conocimiento o el desempeño de una persona en una determinada área” o habilidad.

Tipos de pruebas

Según Brown (2018) hay dos grandes tipos de evaluación en idiomas, la *evaluación basada en criterios* o “criterial” y la *evaluación basada en normas* o “normativa”. La primera tiene como referencia el proceso de aprendizaje del evaluado con relación a un criterio externo, mientras que la segunda compara el resultado del evaluado con los resultados de una población o grupo. Además, en cada tipo se encuentran tres clases de pruebas según su

propósito. En la evaluación criterial se encuentra la *prueba diagnóstica* (diagnostic test) que se aplica al inicio de un curso o periodo académico; la *prueba de progreso* (progress test) que se aplica durante la actividad de enseñanza, y la *prueba de logro* (achievement test) que se aplica al final.

Los tipos de prueba que hacen parte de la evaluación normativa se basan en estándares nacionales o internacionales y no se basan en currículos específicos: la *prueba de aptitud* (aptitude test) busca predecir la habilidad de una persona para aprender un idioma; la *prueba de ubicación* (placement test) busca determinar el nivel curricular del idioma en el cual la persona evaluada debe estar, para así ser ubicada en el grado o nivel de dominio de la lengua para empezar o continuar su aprendizaje formal; y la *prueba de dominio* (proficiency test) busca determinar el nivel general de conocimientos en el idioma que tiene una persona bajo lineamientos estandarizados (Brown, 2018).

El dominio de una lengua

El dominio o *proficiency* de un idioma se entiende como el alto grado de destreza con la que un individuo se puede comunicar oralmente o por escrito (Richards y Schmidt, 2010). Según Green (2014), las pruebas de dominio no tienen que ver con procesos educativos, sino con la capacidad comunicativa que tienen las personas al momento de ser evaluadas y, usualmente, su propósito es ser una herramienta de control (gate-keeping) en cuestiones como “inmigración, acceso al empleo y oportunidades educativas” (p. 13). Algunas pruebas de dominio han sido

estandarizadas para uso global, lo cual significa que han sido aplicadas y calificadas de manera consistente para cumplir los requisitos de validez y confiabilidad (Brown, 2018). Para Brown y Lee (2015), la validez se define como el grado en que la prueba realmente mide lo que pretende medir, y la confiabilidad, según Davies (1990), se refiere a la consistencia en los resultados que debe proveer la prueba, en caso, por ejemplo, de que sea suministrada a un mismo estudiante en diferentes ocasiones. De esta manera, las pruebas de dominio estandarizadas pueden ser generalizadas con mayor precisión a poblaciones particulares, siempre y cuando sean válidas y confiables.

Importancia de la medición

La medición es importante en el aprendizaje de las segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), por cuanto la información recolectada les sirve a las instituciones educativas, a los profesores y a los estudiantes para la toma de decisiones respecto a los currículos, a las necesidades de los estudiantes y a la mejora de los programas. Asimismo, las instituciones gubernamentales y legisladores pueden tomar decisiones para la creación de políticas educativas o lingüísticas y de inmigración, y las empresas pueden tomar decisiones sobre el talento humano, según sus necesidades (Bachman y Palmer, 2010; Green, 2014).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Este marco es un instrumento de política lingüística del Consejo de Europa (2020), cuyo objetivo ha sido promover la educación plurilingüe de calidad en el continente. Gracias a las bases investigativas que lo avalan, el MCER se ha exportado a diferentes países del mundo, siendo una guía para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los idiomas extranjeros y, en varios de ellos, ha sido adoptado como lineamiento o estándar en las políticas para la enseñanza de idiomas, tal como ha sucedido en Colombia.

El MCER “presenta un esquema descriptivo integrador del dominio de la lengua y un conjunto de niveles comunes de referencia (A1 a C2) definidos en las escalas de descriptores ilustrativos” (Consejo de Europa, 2020, p. 35). El documento enfatiza en que dichos descriptores no deben ser tomados como estándares, sino como una guía ejemplificada para ser adaptada al contexto deseado. Su propósito es describir lo que una persona puede hacer en cada banda o nivel común de referencia.

Los niveles del MCER son seis y se agrupan en tres categorías: en la categoría de *usuario/a básico/a* se encuentran los niveles A1 y A2, en *usuario/a independiente* los niveles B1 y B2 y en *usuario/a competente* los niveles C1 y C2. Adicionalmente, el documento recalca que estos “son niveles de referencia y que, en determinados contextos, puede resultar interesante hacer subdivisiones” (Consejo de Europa, 2020, p. 48); en consecuencia, sugiere en sus descriptores los niveles “+”, además del nivel previo al A1, estableciendo la siguiente escala de referencia: Pre-A1, A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 y C2.

Habilidades o destrezas de una lengua

La categorización de las cuatro habilidades de la lengua: escucha, habla, lectura y escritura ha sido utilizada tradicionalmente desde los años 40 y representa las habilidades que aprenden los niños en su contexto natural (escucha y habla) y en el contexto escolar (lectura y escritura). No obstante, desde la lingüística aplicada se han propuesto categorizaciones más complejas a lo que se denomina “actividades comunicativas de la lengua”, a razón de que el modelo tradicional de cuatro habilidades no representa la complejidad de la competencia comunicativa (North, 1997).

No obstante, es importante recalcar que cada una de las hoy denominadas macro- habilidades incluye una serie de características que demuestran su complejidad y dificultad para cada aprendiz. Por una parte, para demostrar el “saber hacer” en cada una de las macro habilidades, los usuarios de la lengua deben conocer y usar adecuadamente sus niveles, tales como: fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Por otra parte, en cada una de las macro- habilidades se debe adquirir una serie de conocimientos cognitivos, metacognitivos, afectivos, lingüísticos y socioculturales acordes con cada una de las habilidades y, finalmente, se debe saber poner en práctica una serie de micro habilidades que hacen parte de cada una de las macro habilidades. Por ejemplo, Richards (1985) identifica 33 micro habilidades de escucha necesarias en una conversación y 18 en contextos académicos.

Finalmente, el Consejo de Europa (2020) propone que el modelo de cuatro habilidades sea ampliado a “actividades

y estrategias comunicativas de la lengua” y se categoricen en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación, los cuales, a su vez, están subcategorizados en distintas actividades que reflejan el uso de la lengua de una manera más real: actividades de comprensión oral y escrita, de interacción oral, escrita y en línea, de mediación de textos, de conceptos y de la comunicación, y estrategias de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación.

Los estudios sobre el nivel de dominio de la lengua inglesa con que están egresando los estudiantes de programas de educación en idiomas extranjeros, tanto a nivel nacional como internacional, son muy escasos. En efecto, se ha encontrado un mayor número de estudios sobre el nivel de inglés obtenido por estudiantes de diferentes carreras profesionales que de licenciados en idiomas en Colombia. A excepción del estudio de Alonso et al. (2015) que reporta un mejoramiento del nivel de inglés de los estudiantes universitarios con relación a los puntajes que obtuvieron en las pruebas Saber 11 al término de su carrera, los demás estudios indican que los estudiantes de psicología (Alonso, Estrada, et al., 2018), de medicina (Alonso, Díaz, et al., 2018) y de todas las carreras universitarias (Benavides, 2021) no han logrado los niveles establecidos por el MEN (2017) demostrando, en algunos casos, estancamiento e inclusive desmejoramiento (Benavides, 2021).

Tres estudios específicos sobre el nivel de inglés con el que están terminando sus carreras los estudiantes de licenciaturas en idiomas son los de Kostina (2012), Cisterna-Zenteno et al. (2016), y Abad et al. (2019). Los resultados del estudio de Kostina mostraron que:

entre 2007 y 2012, aproximadamente, la mitad de los estudiantes de dos programas de la Universidad del Valle, Colombia, han logrado el nivel requerido de lengua para graduarse (B2); que los estudiantes tienden a obtener mejores puntajes en las habilidades productivas de expresión oral y expresión escrita; y que los estudiantes de la jornada diurna tienden a obtener mejores resultados que aquellos de la jornada vespertina. Por su parte, Cisterna-Zenteno et al. (2016) reportan un estudio realizado con estudiantes del 5° año del programa de Pedagogía en Inglés de una universidad chilena, a quienes se les aplicó el First Certificate of English. Los resultados indicaron que, en comprensión lectora, los estudiantes alcanzaron un 49% de logro promedio ubicándolos en el nivel B1 y, en comprensión auditiva, obtuvieron un logro promedio de 64% que los ubica en el nivel B2. Según los autores estos resultados son bajos. El estudio de Abad et al. (2019) demostró que solamente el 10.7% de los 121 participantes de la Universidad de Cuenca, Ecuador, logró el nivel B2, el cual es el mínimo requisito para enseñar en inglés en las escuelas del Ecuador; además, los estudiantes reportaron que las habilidades de mayor dificultad son la escucha y el habla. Sin desconocer que las universidades colombianas deben estar aplicando pruebas para garantizar que los estudiantes cumplan con el requisito de dominio del inglés, pero que no han sido publicados, se consideró necesario continuar proporcionando información basada en investigaciones sobre los resultados de dominio del inglés que están obteniendo los estudiantes al término de sus programas de licenciatura en idiomas, dadas las exigencias del

MEN para que los futuros licenciados en idiomas demuestren el logro del C1.

El objetivo general de este estudio fue analizar el grado de proximidad al nivel C1, según el MCER, en las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes de los dos últimos semestres de programas de idiomas de una universidad colombiana, así como también de sus percepciones sobre algunos factores que pueden estar incidiendo en el nivel obtenido. Los objetivos específicos fueron: (a) determinar las similitudes y diferencias entre los niveles de dominio del inglés en las cuatro habilidades de dos programas de Licenciatura en Idiomas y (b) analizar las percepciones de los estudiantes sobre el nivel de dominio del inglés que han obtenido mediante la aplicación de la prueba de dominio del idioma de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Los resultados de este estudio podrían ser útiles para los administradores, profesores y alumnos de los dos programas de idiomas de esta universidad para revisar los currículos, las metodologías y los materiales de enseñanza, así como también los procesos de aprendizaje y evaluación. Lo anterior les puede permitir identificar los factores que están incidiendo en la no consecución del nivel C1 por parte de los estudiantes y proceder a diseñar los planes de mejoramiento de los dos programas.

Metodología

A continuación, se incluye información sobre el paradigma y tipo de investigación. Además, se especifican la población y la muestra y, finalmente, se describen las técnicas de investigación.

Para demostrar el logro de los objetivos se utilizó el paradigma positivista y el método evaluativo. El primero facilitó la planeación, implementación y ejecución del estudio de manera sistemática, así como también un análisis y reporte de los resultados sustentado con datos cuantitativos válidos y confiables. El segundo permitió la medición del nivel de dominio de la lengua inglesa de los estudiantes de dos programas de licenciatura en idiomas y la emisión de juicios sobre el grado de proximidad de sus resultados al nivel C1, según los estándares del MCER. Además, los datos cuantitativos obtenidos servirán de insumo importante a la institución para la toma de decisiones de mejoramiento en todos los aspectos curriculares de los programas.

De una población de 140 estudiantes del 10º semestre de los programas que los hemos denominado: Licenciatura en Inglés – Francés (LIF) y Licenciatura en Español – Inglés (LEI) de la cohorte del 2021B y del 10º semestre de LIF y del 9º semestre de LEI, de la cohorte de 2022B participaron voluntariamente 57 estudiantes, ya que no fue posible que la institución autorizara la aplicación de la prueba a toda la población de los dos programas. Por lo tanto, la muestra equivale a un 40.7% de la población antes indicada. A los dos programas, uno diurno (LIF) y otro vespertino (LEI), se les proporciona un componente de desarrollo de la lengua inglesa en sus cuatro habilidades similar, tanto en contenidos como en número de horas semanales, de 1º a 10º semestre.

Para la recolección de información se utilizaron dos técnicas: una prueba estandarizada y un cuestionario. La Prueba de Dominio Lingüístico (PDL)

de la UCR es un examen digital que se ha diseñado con base en los principios de la evaluación, tales como: (a) *confiabilidad*: ya que ha demostrado resultados consistentes en sus diferentes aplicaciones y tiene rigurosos protocolos en la aplicación y seguridad para que las pruebas no sean hackeadas, (b) *autenticidad*: se incluyen temas interesantes con tareas reales, un lenguaje comprensible y preguntas puestas en contexto y organizadas según el nivel de dificultad del MCER; (c) *validez*: los contenidos del examen miden las cuatro destrezas de la lengua y se ha validado a través de investigaciones que han contribuido en su proceso de construcción y revisión; (d) *practicidad*: esta prueba permite ser desarrollada de tres maneras, en línea, sin conexión y de manera híbrida y (e) *impacto*: las interpretaciones que se hagan de los resultados alcanzados pueden servir para contribuir al mejoramiento, tanto de los instrumentos de evaluación como de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma de las instituciones que la utilicen (Programa de Evaluación en Lengua Extranjera [PELEx], 2020). La PDL se la ha sometido al proceso de validación desde 2010 con los estudiantes de la UCR. Hasta el momento, el test ha demostrado un coeficiente de 0.85, el cual indica una alta confiabilidad según el Alfa de Crombach. Se seleccionó esta prueba, por cuanto la UCR autorizó su aplicación y análisis de resultados sin costo alguno para los estudiantes de los programas de idiomas de la universidad colombiana, en virtud de un convenio interinstitucional.

En este proceso también se administró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas con el fin de complementar la información cuantitativa

obtenida en la aplicación de la PDL. El objetivo del cuestionario fue la identificación de las percepciones de los estudiantes sobre su grado de satisfacción con los resultados obtenidos en el examen y sobre los factores que consideraron fueron determinantes para la obtención de los niveles en cada una de las habilidades de la lengua.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados del nivel de dominio del inglés obtenido por estudiantes de los dos últimos semestres de dos programas de idiomas que se ofrecen en la universidad, acorde con los objetivos generales y específicos propuestos para el estudio. Estos resultados se enmarcaron en dos tipos de evaluación: evaluación analítica y evaluación general, y para los propósitos de este estudio, se tuvo en cuenta el enfoque con referencia a un criterio, tanto para la evaluación analítica como para la evaluación general (Kostina, 2012). El criterio seleccionado corresponde a los puntos de corte que nos permitieron identificar a los estudiantes que alcanzaron los niveles de dominio de la lengua inglesa en los dos últimos semestres. Teniendo en cuenta que, en Colombia se ha acogido oficialmente el MCER para determinar

los niveles de dominio de las lenguas, tanto al término del bachillerato como al término de los programas profesionales de pregrado y los de licenciatura en idiomas, el criterio seleccionado fue el nivel C1 para el décimo semestre. Es importante señalar que, en los programas de idiomas de la universidad estudiada, también se ha acogido el nivel C1 como requisito de graduación.

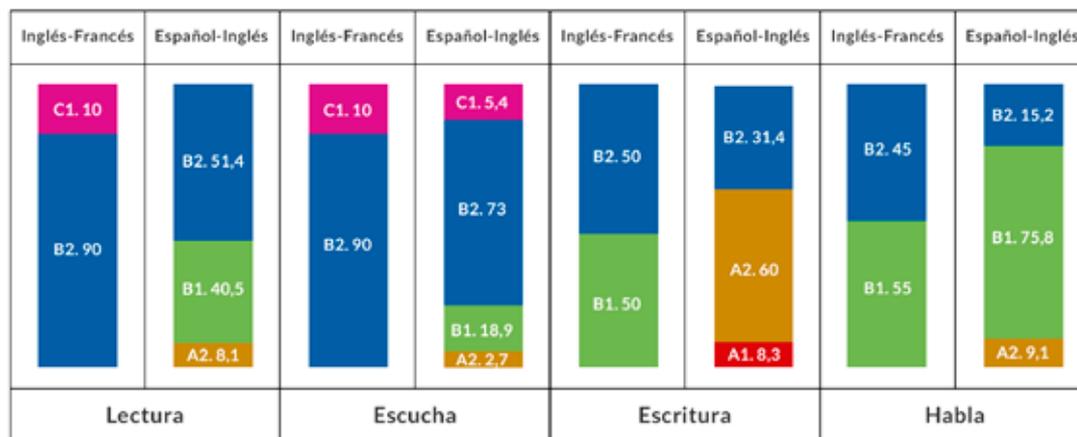
Evaluación analítica del dominio de la lengua de dos licenciaturas de idiomas

A continuación, se reportan los resultados del dominio de la lengua inglesa con respecto a un criterio, según el enfoque de evaluación analítica (Kostina, 2012). En este tipo de evaluación se incluyen las destrezas de lectura, escucha, escritura y habla, y se evalúan por separado para cada uno de los programas.

Con el fin de dar cumplimiento a uno de los objetivos específicos que textualmente dice: “determinar las similitudes y diferencias entre los niveles de dominio del inglés en las cuatro habilidades de los dos programas de Licenciatura en Idiomas”, en la figura 1 se presentan los resultados obtenidos por estudiantes de 10° semestre y su correspondiente comparación porcentual.

Figura 1

Comparación resultados de estudiantes de los 10º semestres en las cuatro habilidades, periodo 2021



Los datos anteriores nos muestran que los estudiantes de la Licenciatura en Inglés-Francés (LIF) superan a los estudiantes de la Licenciatura en Español-Inglés (LEI) en las cuatro habilidades. En primer lugar, en la habilidad de lectura, mientras los estudiantes de LIF se ubicaron entre B2 (90%) y C1 (10%), los estudiantes de LEI lo hicieron entre A2 (8.1%), B1 (40.5%) y B2 (51.4%). En segundo lugar, en la habilidad de escucha sucede algo similar, ya que mientras el rango de los estudiantes de LIF se ubicó entre B2 (90%) y C1 (10%), los estudiantes de LEI quedaron ubicados en un rango que va desde el A2 (2.7%), pasando por B1 (18.9%) y B2 (73%) hasta lograr el C1 (5.4%). En tercer lugar, en la habilidad de escritura, los estudiantes de LIF obtuvieron unos resultados entre B1 (50%) y B2 (50%); por su parte, el rango de los estudiantes de LEI se ubicó entre A1 (8.3%), A2 (60%) y B2 (31.4%). En cuarto lugar, mientras el rango de los estudiantes de LIF en la habilidad del habla osciló entre B1 (55%) y B2 (45%), para los estudiantes de LEI dicho rango empezó en A2 (9.1), siguió

al B1(75.8) y terminó en el B2(45%). Finalmente, es importante destacar que mientras un reducido número de estudiantes del programa de LIF (10%) logró obtener el C1 en las habilidades de lectura y escucha, únicamente el 5.4% de los estudiantes del programa de LEI lo obtuvo en la habilidad de escucha. En las destrezas productivas de escritura y habla ninguno de los estudiantes de los dos programas alcanzó el C1 en la prueba aplicada. Por lo tanto, los resultados de los participantes del programa LIF fueron superiores a aquellos del programa LEI en las cuatro habilidades.

Percepciones de los estudiantes sobre los resultados obtenidos en las pruebas

Con el objeto de demostrar el logro del segundo objetivo específico del estudio se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. A continuación, analizamos las respuestas a las principales preguntas.

A la pregunta: *¿Qué tan satisfecha(o) se encuentra con los resultados de su examen?* Los estudiantes que respondieron el cuestionario demostraron su nivel de insatisfacción y de satisfacción así: el 41.7% de estudiantes se mostró insatisfecho (25% insatisfechos + 16.7% totalmente insatisfechos), el 16.7% se encuentra medianamente satisfecho y el 41.7% de estudiantes se encuentra satisfecho (25% satisfechos + 16.7% totalmente satisfechos). Algunas razones para su satisfacción o insatisfacción fueron: “De acuerdo a mis conocimientos está bien”, “Está acorde con otros de mis resultados”, “Siento que aún falta reforzar todas las habilidades”, “Creo que debo mejorar, sin embargo, teniendo en cuenta que Colombia no es un estado bilingüe el nivel adquirido ha sido satisfactorio”, “Pensé que mi nivel sería mejor”. “Porque aspiraba a más, pero soy consciente que debo mejorar”. Las respuestas anteriores demuestran que los estudiantes son conscientes de su nivel, lo aceptan y, lo más importante, reflejan su deseo de superar sus debilidades y mejorar, ya que la mayoría consideró que el examen es muy completo.

En la pregunta *¿Cree que el examen realmente mide lo que usted considera que sabe?* Los resultados mostraron que el 50% de los estudiantes respondió afirmativamente, el 25% respondió “parcialmente” y el 25% respondió negativamente. Estos resultados indican que hay una tendencia a valorar la validez del examen de la UCR, dado el contenido de las preguntas. Sin embargo, se observa que las respuestas negativas corresponden a los estudiantes que indicaron que no se sentían satisfechos con los resultados.

A la pregunta: *¿Qué factores considera que han contribuido para el resultado obtenido (ya sea alto, regular o bajo) en lectura, escucha, escritura y habla?* Las respuestas se centraron alrededor de dos grandes categorías: *Estrategias didácticas* de los profesores y *Aprendizaje independiente*. La primera categoría se la ha caracterizado como los planes, pasos o acciones deliberadas y planificadas que realizan los profesores para el logro de los objetivos de su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos o para el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Velásquez, 2020).

En las destrezas de habla, lectura y escritura, la categoría de *estrategias didácticas* de los profesores fue la más referenciada por los encuestados, lo que indica que los estudiantes dan crédito a la enseñanza recibida en la universidad. Al respecto, algunos estudiantes expresaron: “Creo que los profesores y métodos de enseñanza han ayudado bastante, ya que ellos nos daban distintas actividades y posibilidades de practicar el idioma”; “la universidad fue muy enfática en su deseo de que aprendiéramos a comprender los textos”; “fue de gran ayuda que las clases se desarrollaron en inglés”; y “los ambientes propicios para la práctica de esta habilidad como el laboratorio”.

Sin embargo, algunos estudiantes también expresaron su insatisfacción con los resultados obtenidos debido a factores relacionados con la metodología y actividades de clase: “Dentro de la universidad no hubo mucho énfasis en el desarrollo de esta skill (escucha)”; “Creo faltó un poco más de práctica”; “... y de inmersión en el idioma”.

La segunda categoría sobre “*aprendizaje independiente*” se la definió

como: proceso sociocognitivo y afectivo de carácter interno y externo, mediante el cual el estudiante desarrolla las habilidades de la lengua inglesa a través de una serie de actividades orales, escritas y digitales, ya sea por su propia iniciativa o con otras personas, pero sin la intervención directa de los profesores, tal como lo dice textualmente Thomas (2014): “Independent learning is undertaken by students, either on their own or with others, without direct input from teaching staff” (como se citó en Healey, 2014, p. 1).

Además, en esta categoría se generaron varias subcategorías que ejemplifican el tipo de actividades que realizan los estudiantes para mejorar sus habilidades orales. Al respecto una primera subcategoría se refiere a la *práctica independiente con compañeros o asistentes nativos*: Al respecto, un estudiante afirmó: “La presencia de asistentes nativos y de diferentes acentos y regiones de habla inglesa, ayudaron a que mi nivel conversacional subiera” y otro estudiante adujo a “[la] interacción con compañeros”.

Una segunda subcategoría es la *práctica independiente con material de entretenimiento o actividades pedagógicas*, las cuales se las reportó para el desarrollo de las habilidades de escucha y lectura, siendo esta última la más frecuente, mientras que el factor de *práctica independiente con material de entretenimiento o de interés* fue más frecuente en escucha.

Una tercera subcategoría se refiere a la *práctica con herramientas digitales*, especialmente, para el desarrollo de las habilidades de escucha y habla. Algunas voces de los estudiantes fueron: “el uso de materiales audiovisuales, ver películas o escuchar música

en inglés, ayuda mucho ver series”; en plataformas digitales como “el uso de aplicaciones”; o con otras personas en ambientes presenciales o virtuales: “he buscado herramientas digitales [...] en dónde he conocido a personas con las que fuera del aula puedo hablar el idioma” y “Práctica en conversatorios con estudiantes de la universidad de Alabama del Sur”.

Una cuarta subcategoría se refiere a “*prácticas de inmersión*” realizadas por algunos estudiantes, ya sea en trabajo laboral intenso en empresas internacionales a través de la internet, o viajando al exterior a los programas de campamentos de verano. Estas actividades son reportadas como muy útiles para el desarrollo de las habilidades orales: “trabajando en una multinacional” en línea o “Haber vivido en el extranjero”.

Finalmente, se identificó la subcategoría de *prácticas dentro o fuera del aula*, ya que varios estudiantes enfocaron su respuesta en la importancia de realizar una serie de actividades en todas las habilidades, sin importar el contexto. Por ejemplo: “La dedicación y voluntad de mejorar son la clave”; “estudiar inglés dentro y fuera del aula”; “Repasar los mismos discursos en español y en inglés”; “práctica en espacios académicos y no académicos, desarrollo de ensayos, escritos, reportes, y aplicación de escritura en planeación de clases, dentro de la universidad y fuera”.

Cabe resaltar que algunos estudiantes reconocieron que los resultados bajos obtenidos se debieron a sus propias falencias, lo que permitió formular la categoría: *carencias propias*. Esta categoría apareció en todas las habilidades. Además, un participante atribuyó su nivel a la pandemia y al

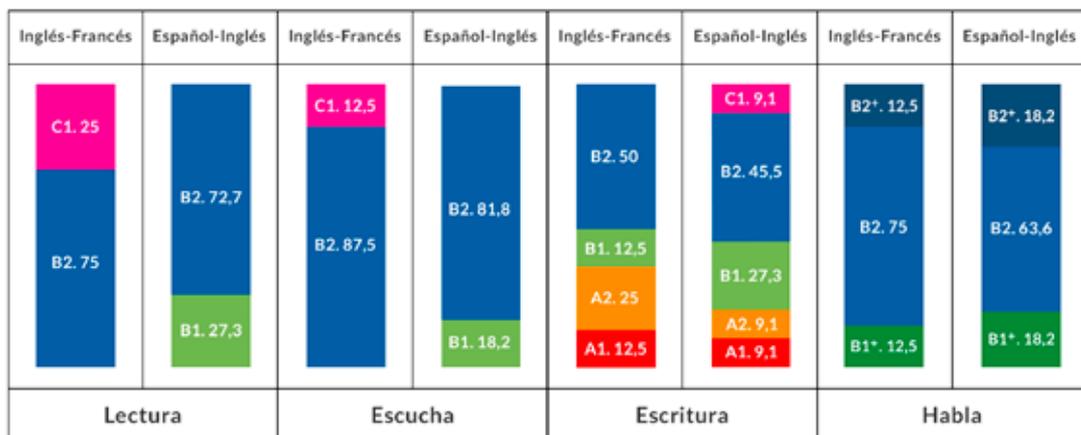
uso de la virtualidad para la enseñanza de todas las habilidades en los años 2020 y 2021. Asimismo, justificaron su insatisfacción con el nivel obtenido por razones relacionadas con *insuficiencias del contexto sociocultural*, lo cual no les permite, ni practicar ni desarrollar sus habilidades orales. Algunos estudiantes lo expresaron así: “La escucha puede desarrollarse de manera más eficiente si se habitara en un entorno donde se escuche la lengua”, “la falta de hablantes nativos en Colombia nos hace desconocer como es el tono y modo de hablar no académico del inglés”, “Colombia no es un país bilingüe entonces difícilmente uno puede conocer textos académicos y no académicos en

inglés que ayuden a la elaboración de escritos en inglés”.

Para dar una mayor sustentación a los anteriores resultados y detectar la variación entre un año y otro, también se aplicó la prueba a los estudiantes del 10° semestre de LIF y del 9° semestre del programa de LEI correspondientes al semestre 2022A. Los resultados sirven, también, para dar cumplimiento al objetivo específico indicado en la sección anterior (determinar las similitudes y diferencias entre los niveles de dominio del inglés en las cuatro habilidades). En la figura 2 se muestra la comparación de los resultados de los estudiantes de los dos semestres mencionados.

Figura 2

Comparación resultados de estudiantes de 9° y 10° semestres en las cuatro habilidades, periodo 2022



Nota. Los estudiantes de 9° son de Español e Inglés y los de 10° son de Inglés-Francés.

Por una parte, mientras los estudiantes del programa de LIF se ubicaron en el rango entre B2 (75%) y C1 (25%) en lectura, los estudiantes del programa de LEI lo hicieron entre B1 (27.3%) y B2 (81.8%). Por otra parte, mientras el rango de los estudiantes de LIF en la habilidad de escucha se

muestra entre B2 (87.5%) y C1 (12.5%), el rango de los estudiantes de LEI está entre B1 (18.2%) y B2 (81.8%). Sin embargo, en la habilidad de escritura, los resultados de los estudiantes de LEI variaron entre A1 (9.1%), A2 (9.1%), B1 (27.3%), B2 (45.5%) y C1 (9.1%), mientras que los resultados de

los estudiantes de LIF se dispersaron entre A1 (12.5%), A2 (25%), B1 (12.5%) y B2 (50%), mostrando así mejores resultados los estudiantes del programa de LEI. Además, en la habilidad de habla, en tanto que el rango de los estudiantes de LIF se ubicó entre B1+ (12.5%) y B2+ (12.5%), siendo el porcentaje más alto el del nivel B2 con el 75%; para los estudiantes de LEI, el rango también osciló entre B1+ y B2+ con un porcentaje similar (18.2%), siendo el mayor porcentaje el del nivel B2 con 63.6%. Por último, cabe señalar que, a diferencia de los estudiantes del programa de LIF, quienes alcanzaron el nivel C1 en las habilidades de lectura y escucha con porcentajes de 25 y 12.5% respectivamente, los estudiantes de LEI solamente lograron el nivel C1 en la escritura con el 9.1%. Es decir, los estudiantes de LIF no lograron dicho nivel en la escritura y en cuanto a la habilidad productiva de habla, los estudiantes de los dos programas no demostraron haber alcanzado el nivel C1.

Para concluir, en la figura anterior se puede observar que los estudiantes del 10° semestre del programa de LIF superan en las habilidades de lectura, escucha y habla a los estudiantes del 9° semestre del programa de LEI, los cuales los superan en la habilidad de escritura.

Grado de proximidad al nivel C1 según el MCER en las cuatro habilidades de los estudiantes de los últimos semestres de dos programas de Licenciatura en Idiomas

En esta sección, se presentan los resultados del dominio de la lengua inglesa con respecto a un criterio, según el enfoque de evaluación general

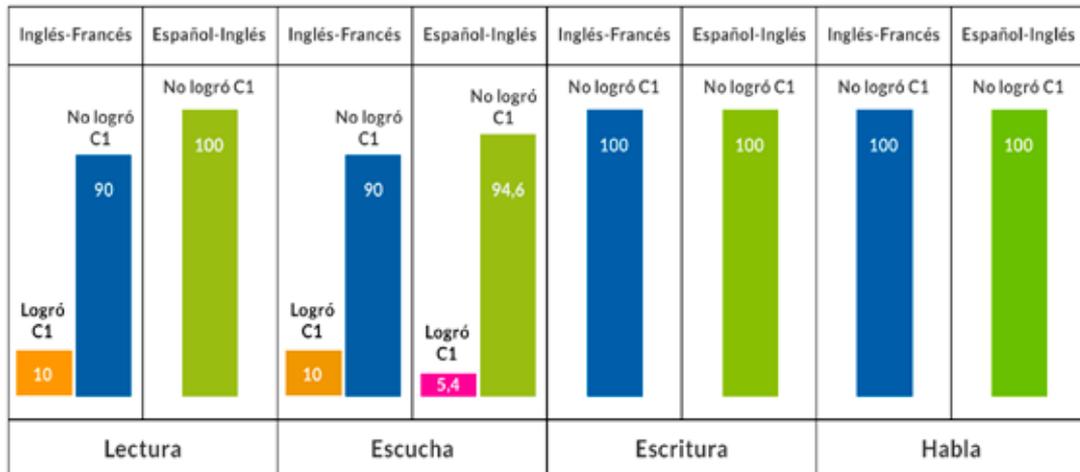
(Kostina, 2012). Al respecto, se estableció el nivel C1, como el nivel mínimo que los estudiantes de los dos programas de idiomas deben alcanzar al término de sus carreras para dar cumplimiento a uno de los requisitos de graduación de la institución, tal como lo demandó el MEN a partir del 2017.

Los resultados sirven, además, para demostrar el logro del objetivo general del estudio, formulado como: “analizar el grado de proximidad al nivel C1, según el MCER, en las cuatro habilidades de los estudiantes del 10° semestre de los dos programas de Licenciatura”. En las dos figuras siguientes se muestran los resultados de las pruebas aplicadas en las habilidades de escucha, lectura, habla y escritura a los estudiantes del 10° semestre del programa de LIF correspondiente al semestre 2021A y al 10° semestre del programa de LEI, periodo 2021B.

En la figura 3 se muestran los resultados del dominio del inglés con respecto al criterio de logro del nivel C1 por parte de los estudiantes del 10° semestre de los dos programas.

Figura 3

Dominio del inglés con referencia al criterio logro del C1 en 10° semestre en 2021



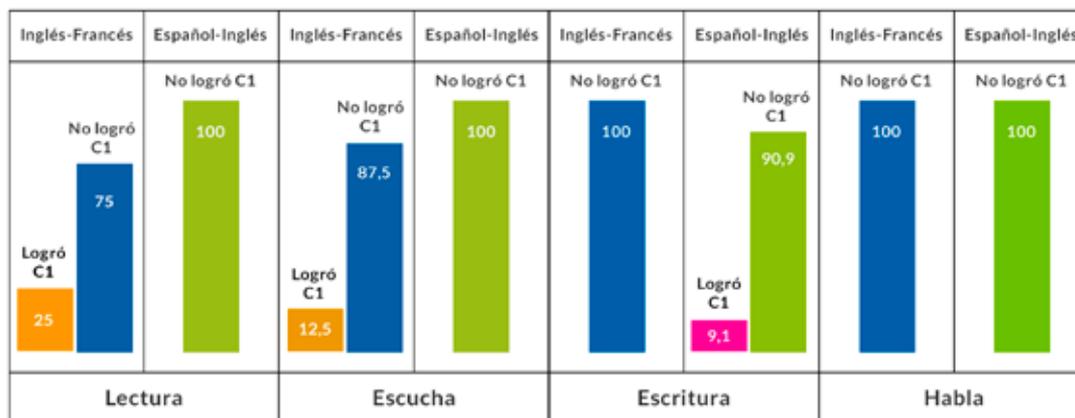
Los resultados anteriores demuestran que únicamente el 10% de los estudiantes del programa de LIF alcanzaron el nivel C1 en las habilidades de lectura y escucha. Por su parte, solamente el 5.4% de los estudiantes del programa de LEI lograron el C1 en la habilidad de escucha. En las habilidades de escritura y habla ninguno de los estudiantes de los dos grupos logró el nivel C1. En resumen, los estudiantes del programa de LEI no han alcanzado el mencionado nivel en las habilidades de lectura, escritura y habla;

en consecuencia, la gran mayoría de estudiantes de los dos programas no lograron el nivel C1 en las cuatro habilidades, tal como lo requiere la institución, en el marco de las nuevas exigencias del MEN.

En la Figura 4 se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes del 9° semestre de LEI y del 10° semestre del programa LIF en 2022, a los cuales se los evaluó con el objeto de corroborar o refutar los datos de los semestres de la promoción anterior.

Figura 4

Dominio de inglés con referencia al criterio logro del C1 en 9º y 10º semestres en 2022



Nota. Los estudiantes de 9º son de Español e Inglés y los de 10º son de Inglés-Francés.

Los anteriores datos indican que, mientras el 25% de participantes del programa de LIF alcanzó el nivel C1 en la habilidad de lectura y el 12.5% en la escucha, ninguno de los estudiantes del programa de LEI lo logró. En la habilidad de escritura únicamente el 9.1% de los estudiantes del programa LEI logró el nivel C1. En la habilidad de habla ninguno de los estudiantes de los dos programas alcanzó dicho nivel. Además, los estudiantes del programa LEI no han alcanzado el mencionado nivel en las habilidades de lectura, escucha y habla. Por lo tanto, la mayoría de los participantes de los dos programas no alcanzaron el nivel C1 en las cuatro habilidades, tal como lo ha establecido la institución.

Los resultados anteriores, si bien demuestran una ligera ventaja en las habilidades de lectura y escucha por parte de los estudiantes del programa de LIF y la obtención del nivel C1 en la habilidad de escritura por un reducido número de estudiantes del programa LEI en la promoción del 2022, ambos

siguen corroborando que más del 75% de los estudiantes de los dos programas no están logrando el nivel C1.

Discusión

La emisión de la Resolución 18583 de 2017 del MEN ha establecido que los licenciados de los programas de educación con especialización en idiomas extranjeros deben demostrar que han alcanzado el nivel C1 al término de su carrera como uno de los requisitos de grado. Lo anterior motivó la realización del presente estudio, uno de cuyos objetivos fue “analizar el grado de proximidad al nivel C1, según el MCER, en las cuatro habilidades de los estudiantes de los dos últimos semestres de los programas de Licenciatura en Idiomas”.

Los resultados presentados en la sección anterior indican que únicamente un reducido número de estudiantes está logrando el nivel C1 en las habilidades de lectura y escucha,

principalmente. A excepción de la habilidad de escritura, en el que otro reducido número de estudiantes del programa de Español e Inglés lo obtuvo en el semestre 2022A, la habilidad que no muestra alcances a este nivel en los dos programas es el habla. Estos resultados nos indican que la universidad no está logrando el estándar establecido por el MEN en el aprendizaje integral de las cuatro habilidades de la lengua inglesa para los egresados de los dos programas en el periodo objeto de estudio. Una posible explicación de este resultado se lo puede enmarcar en la complejidad, entendida en el marco del Pensamiento Complejo (Morin, 2004), que implica el aprendizaje del inglés como L2 en contextos naturales (Larsen-Freeman, 1997) y como LE en contextos formales de clase (Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2020) con estudiantes adultos. Además, al estar el aprendizaje del inglés inmerso en el contexto de dos currículos de programas de educación, uno de carácter sociocrítico y otro basado en competencias, seguramente incidirán una serie de factores intrapersonales, interpersonales y contextuales de carácter histórico-sociocultural (Vygotsky, 1979) y educativo, que deberán ser objeto de estudio por parte de los actores principales de los dos programas: estudiantes, profesores y administrativos.

Además, sería importante analizar el papel que juegan los exámenes estandarizados a nivel internacional para la evaluación del dominio (proficiency) de una lengua, ya que estos exámenes no responden a un currículo específico en el cual se han preparado los estudiantes; asimismo, el grado de preparación psicológica y metodológica que han recibido los estudiantes para

la toma de este tipo de exámenes puede incidir en sus resultados.

No sobra agregar, que el estándar escogido por parte del MEN, el nivel C1 para los egresados de los programas de licenciatura en idiomas obedece, posiblemente, más a una tradición y al entendido de que dichos estudiantes deben obligatoriamente lograr un nivel avanzado de dominio de la lengua (Cárdenas, 2006), dada su especialidad e intensidad horaria con la que estudian la lengua inglesa. Sería importante que las universidades colombianas y el MEN analizaran cuidadosamente los altos requerimientos que implica dicho nivel según el MCER, cuyo contexto de origen, además, son los países europeos, los cuales poseen unas condiciones y unas necesidades regionales que difieren en gran medida de los países latinoamericanos.

Además del hallazgo anterior, se encontró que los estudiantes de los dos programas han desarrollado mucho más las habilidades receptivas de escucha y lectura que las habilidades productivas de habla y escritura; que el rango de dispersión de los resultados en las habilidades se ubica entre A1 y C1, destacándose más dispersión en la habilidad de la escritura; y que los resultados de los estudiantes del programa de LIF son superiores a aquellos de los estudiantes del programa de LEI en las cuatro habilidades.

Los dos primeros resultados se podrían explicar con base en la hipótesis de que para algunos estudiantes de inglés como L2 y como LE, las habilidades receptivas de comprensión de escucha y de lectura parecen ser más fáciles de aprender que las habilidades productivas de habla y escritura, sin desconocer que cada habilidad contiene

aspectos complicados de aprender. Al respecto, Magyar, Habók y Molnár (2022, p.2) afirman: “Reading and listening are regarded as basic receptive skills, as they provide sources of input for language learners. During the language learning process, students first tend to acquire receptive skills and then develop productive skills.”

Además, Richards (2008, p. 2) afirma que todos los estudiantes demuestran tener una mayor competencia en las habilidades receptivas de una L2 que en las productivas y agrega que en el paso de los niveles intermedios a los avanzados, generalmente, los estudiantes experimentan diferencias entre las competencias receptivas y las productivas, lo cual se refleja en la percepción de haber logrado un mayor avance en el desarrollo de la escucha y la lectura que en la habilidad del habla, por ejemplo, en la cual aún se consideran deficientes. Textualmente, Richards (2008, p. 2) afirma: “There is a gap between receptive and productive competence. Learners may have made considerable progress in listening comprehension and reading, but still feel inadequate when it comes to speaking skills”.

Otra posible explicación al resultado anterior puede relacionarse con el hecho de que, a pesar de haber tomado cursos de inglés en sus cuatro habilidades, su exposición a dicha lengua haya ocurrido con mucha mayor frecuencia a las habilidades receptivas de escucha y lectura que a las destrezas productivas. Además, hay estudiantes que afirman que no les gusta participar en clase por nerviosismo y por miedo a cometer errores o a la forma en que algunos(as) profesores(as) los corrigen, frente a los demás compañeros.

En comparación con otros estudios realizados en Colombia sobre el tema, los resultados indican que los estudiantes de los programas de idiomas de la universidad estudiada por Kostina (2012) mostraron mayores avances en la habilidad oral que en las habilidades receptivas. Sin embargo, los estudiantes de la jornada vespertina no mostraron mejores resultados en la destreza de escritura que en las otras destrezas. Desafortunadamente, la autora no explica las razones por las cuales pudieron haberse dado esos hallazgos en los 6 años estudiados desde el 2007 al 2012. Por otra parte, Barberi (2018) reporta que, si bien los estudiantes de un curso de conversación avanzada de la licenciatura en inglés de una universidad colombiana indicaron que no percibían una brecha entre las habilidades receptivas y productivas, si se encontró varias dificultades en la habilidad de habla, a pesar de que el 52% expresaron que en la habilidad que mejor se desempeñaban era en la expresión oral. Los problemas más destacados en el aprendizaje del habla fueron:

- (i) nervios (los cuales hacen que se les olviden las cosas);
- (ii) falencias en gramática;
- (iii) carencia de vocabulario;
- (iv) falta de coherencia en lo que se dice;
- (v) uso de collocations;
- (vi) errores de sintaxis;
- (vii) errores de pronunciación;
- (viii) dificultades para expresar ideas como un nativo;
- (ix) uso de phrasal verbs;
- (x) uso de idioms;
- (xi) dificultad para entender el acento británico;
- (xii) no hablar seguido el idioma;
- (xiii) falta de fluidez y,
- (xiv) errores al conjugar los verbos (p. 19).

Finalmente, en el estudio realizado por Abad et al. (2019) en un programa de licenciatura en Inglés del Ecuador, los estudiantes reportaron que las habilidades de mayor dificultad para ellos era el habla y la escucha. En el habla los problemas se relacionaron con la pronunciación, el vocabulario escaso, el miedo a cometer errores y a las burlas de sus compañeros. En la escucha, además del escaso vocabulario, los estudiantes añadieron la dificultad en la separación de las palabras, en el entendimiento de algunos acentos y en la velocidad de habla de las personas nativas. Similares problemas fueron encontrados por Goh (2000) y Hasan (2000) en sus estudios sobre los problemas que los estudiantes tienen en la habilidad de la escucha. Las habilidades de lectura y escritura, muy pocos estudiantes las encontraron difíciles.

Con relación al tercer resultado que indica que los estudiantes del programa de LIF obtuvieron puntajes más elevados en las cuatro habilidades que los estudiantes del programa de LEI, podemos afirmar que en la misma forma que se intentaron explicar los resultados más altos en las habilidades receptivas para los dos grupos, dicho resultado puede ser generado por una variedad de factores internos de los estudiantes y contextuales relacionados con el currículo, el contexto institucional y otros factores socioculturales, que habrá necesidad de estudiar en futuras investigaciones. Sin embargo, se podría adelantar que una razón podría encontrarse en la diferencia de los dos planes de estudio, ya que, mientras en el programa de LIF los estudiantes tienen un componente de desarrollo de la lengua inglesa y otro de la lengua francesa, el programa de LEI únicamente

tiene un componente de aprendizaje del inglés similar al del programa de LIF. Es decir, que el tiempo que se dedica al estudio del francés en el programa de LIF es ocupado por el estudio de un componente más fuerte de tipo lingüístico y literario de la lengua española en el programa de LEI.

En la literatura sobre el tema a nivel nacional, Kostina (2012) también encontró diferencias de dominio de las cuatro habilidades en favor de los estudiantes de la jornada diurna sobre aquellos de la jornada vespertina. La autora afirma que una razón para esta diferencia de resultados puede radicar en la dificultad para lograr una mayor flexibilidad curricular y en la necesidad de contar con mayores espacios de práctica del inglés.

A nivel internacional, las investigaciones sobre el aprendizaje de dos o más lenguas muestran que la inclusión del aprendizaje de una segunda o tercera lengua favorece el aprendizaje de la L2. Por ejemplo, Griessler (2001) proporcionó evidencias de que los estudiantes de una academia que enseñaba inglés y francés al tiempo obtuvieron mejores resultados en una prueba de inglés que los estudiantes de una escuela tradicional en la que únicamente se enseñaba inglés. Según el autor, este resultado indica que el aprendizaje de una tercera lengua favorece al aprendizaje de una L2. Asimismo, Abad et al. (2019), en su estudio de tipo correlacional, encontraron que aquellos estudiantes de la licenciatura en inglés que habían estudiado o estaban estudiando una tercera lengua lograron los más altos puntajes en una prueba de inglés. Por lo tanto, concluyen que la motivación integradora y el estudio de una tercera lengua son fuertes predictores del aprendizaje del inglés.

Para concluir, se recomienda al departamento de idiomas de la universidad del sur de Colombia la realización de un análisis exhaustivo de estos resultados con el objeto de encontrar las posibles causas que puedan estar incidiendo en el incumplimiento de la meta impuesta por el MEN a todas las licenciaturas del país. Estas causas habrá que buscarlas en los factores intrapersonales de carácter cognitivo, lingüístico y afectivo de los estudiantes de los dos programas, en factores interpersonales entre los estudiantes de cada curso y entre los estudiantes y los profesores del área de inglés, así como también en factores de carácter educativo, curricular y sociocultural a nivel institucional, nacional e internacional. Además, es urgente la institucionalización de la aplicación de pruebas válidas y confiables al término de cada uno de los niveles establecidos por el MCER a saber: Usuario Básico o Acceso (A2+); Usuario Independiente (B2+) y Nivel de Dominio Operativo (C1), (MCER, 2020), lo mismo que, la oferta de talleres sobre estrategias para la toma de pruebas estandarizadas. Igualmente, es muy probable que los resultados de las anteriores acciones conduzcan a los Comités Curriculares de cada uno de los programas a la revisión de los Proyectos Educativos de Programa, especialmente, en aspectos como planes de estudio, micro currículos, metodologías, uso de las nuevas TIC con mayor intensidad, tipos de trabajo dentro y fuera de clase (con dirección del profesor(a), con asesorías grupales y autónomo), organización de actividades extracurriculares para la práctica del inglés, trabajo colaborativo y secuencial entre los profesores, motivación y actitud de los estudiantes, la continuidad de los cursos, la diferencia de jornadas de oferta de los dos programas, entre otros, para

detectar las razones que expliquen el rango de dispersión de los resultados en las 4 habilidades, el cual se ubica entre A1 y C1, poniendo más atención a la marcada dispersión en la habilidad de la escritura.

Referencias

- Abad, M., Argudo, M., Fajardo-Dack, T. & Cabrera, H. (2019). English proficiency and learner individual differences: A study of preservice EFL student-teachers. *Maskana*, 10 (1), 1–9. <https://doi.org/10.18537/mskn.10.01.01>
- Alonso, J. C., Díaz, D. M., Estrada, D. & Mueces, B. V. (2018). English proficiency level in Colombian undergraduate students of medical programs. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(2), 215–222. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n2.61296>
- Alonso, J. C., Estrada, D., Mueces, B. (2018). Análisis de las competencias en segundo idioma en los programas de psicología colombianos. *Suma Psicológica*, 25(2), 122–132. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.4>
- Alonso, J. C., Martin, J. D. & Gallo, B. (2015). El nivel de inglés después de cursar educación superior en Colombia: una comparación de distribuciones. *Revista de Economía Institucional*. 17(33), 275–298. <https://doi.org/10.18601/01245996.v17n33.12>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessment and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Barberi-Carrión, B. N. (2018). *Estrategias para superar los estancamientos*

- en el aprendizaje del idioma inglés en la competencia del habla* [Tesis de Grado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional.
- Bastidas, J. A. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *How*, 24(1), 10–26. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>
- Bastidas, J. & Muñoz-Ibarra, G. (2020). Factores que influyen el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163–181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian Higher Education: A Decade of Stagnation. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 57–73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
- Brown, J. D. (2018). Standardized and Proficiency Testing. En J. I. Liantas y M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1ª ed.). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0832>
- Brown, H. D. & Lee, H. (2015). *Teaching by Principle: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (4ta ed.). Pearson Education.
- Cárdenas, M. L. (enero de 2006). Bilingual Colombia. Are we ready for it? What is needed? [Sesión de conferencia]. 19th Annual English Australia Education Conference, Perth, Australia.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla, S. A.
- Cisterna-Zenteno, C., Soto-Hernández, V. & Díaz-Larenas, C. (2016). Medición de habilidades de comprensión lectora y auditiva en estudiantes de Pedagogía en Inglés de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.8>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Basil Blackwell.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55–75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing*. Routledge.
- Griessler, M. (2001) The Effects of Third Language Learning on Second Language Proficiency: An Austrian Example, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 50–60. <https://doi.org/10.1080/13670050108667718>
- Hasan, A. S. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/07908310008666595>
- Healey, M. (2014). Developing Independent & Autonomous Learning. <https://www.swansea.ac.uk/media/Mick-Healey-Independent-Learning-Workshop-Handout.pdf>
- Khan, R. (2018). What Is Assessment? Purposes of Assessment and Evaluation. En J. I. Liantas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1ª ed.). John

- Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0340>
- Kostina, I. (2012). El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas: examen de competencias en inglés. *Lenguaje*, 40(2), 383–413. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4955>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Magyar, A., Habók, A., & Molnár, G. (2022). Exploring the role of English as a foreign language receptive skills and learning strategy usage in the ability to acquire and apply knowledge at the beginning of higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 808546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808546>
- Martínez Boom, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución número 18583 de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Diario Oficial No. 50357.
- Monzón Troncoso, M. Y. (2015). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(6), 12–24. http://www.ice.uab-jo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Noguera, C. E. (2003). Epílogo: Del Currículo a la evaluación. En A. Martínez, C. Noguera y J. Castro. *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (p. 175–231). Editorial Magisterio.
- North, B. (1997). Perspectives on language proficiency and aspects of competence. *Language Teaching*, 30(2), 93–100. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012829>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching: A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Programa de Evaluación en Lengua Extranjera (2020). *Prueba de Dominio Lingüístico UCR*. Universidad de Costa Rica.
- Richards, J. C. (2008). Moving Beyond the Plateau: From Intermediate to Advanced Levels in Language Learning [Archivo PDF]. Professor Jack C. Richards. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/moving-beyond-the-plateau.pdf>
- Richards, J. C. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4ta ed.). Longman Pearson Education.
- Velásquez, J. (2020). *Estrategias didácticas, definición y clasificación*. <https://medium.com/@jesusvelasquez.cieci/estrategias-did%C3%A1cticas-definici%C3%B3n-y-clasificaci%C3%B3n-764da09840>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.