

El *backwash effect* o los “efectos colaterales” del examen ECAES, Prueba de inglés 2009. Un análisis crítico

Harvey Tejada

Nelson Castillo

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle

Cali, Colombia

En este artículo se hace un análisis crítico de la Prueba de inglés ECAES 2009 del Ministerio de Educación Nacional. Esta prueba es una parte de la Prueba de competencias genéricas en la que se incluyen la Prueba de solución de problemas, la Prueba de pensamiento crítico, la Prueba de comprensión de lectura en español, entre otras. El análisis se basa en un marco teórico holístico y tiene en cuenta factores y conceptos clave como: los propósitos de la evaluación, la competencia comunicativa, el concepto de “efecto colateral” y el análisis de género aplicado. Se seleccionaron algunas muestras de las cuatro primeras partes de la prueba para examinar su estructura, qué se evalúa y cómo evalúa. También se realizó una comparación entre la Prueba de inglés y las restantes de la Prueba de competencias genéricas. Se concluye que la Prueba de inglés genera efectos negativos en los *participantes*, en los *procesos* y en los *productos* en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Para superar esta situación actual de la prueba de inglés, que resulta desafortunada, se dan algunas recomendaciones que podrían producir efectos positivos.

Palabras clave: *análisis crítico del ECAES 2009—Prueba de inglés, efectos colaterales, competencia comunicativa, discurso, género.*

The Backwash Effect of the English Test ECAES 2009. A Critical Analysis

This article makes a critical analysis of ECAES 2009, an English Language Test from Colombian Ministry of National Education, which measures higher education quality. This test belongs to the Generic Competences Test, which includes problem solving, critical thinking, Spanish reading and comprehension, among other language skills. The analysis is based on a holistic framework

and takes into account key concepts and factors such as evaluation purposes, communicative competence, the “backwash concept” and applied genre analysis. Some samples from the four first parts of the test were selected to examine their structure, what the test evaluates and how it evaluates. Also, a comparison was made among the English test and the remaining ones from the Official Generic Competences Test. This article concludes that the English Test produces negative effects in participants, processes and products in the teaching and learning of a foreign language through pedagogical activities. To address this unfortunate current situation of the English Test, some recommendations are made.

Key words: *Critical analysis of ECAES 2009—English Test, washback effect, communicative competence, discourse, genre.*

Le backwash effect ou les effets collatéraux de l'examen ECAES : épreuve d'anglais 2009. Une analyse critique

Cet article présente une analyse critique de l'Épreuve d'anglais ECAES 2009 du Ministère d'Éducation Nationale de Colombie. Cette épreuve fait partie de l'examen de compétences génériques destiné aux futurs professionnels composé par l'Épreuve de solution de problèmes, l'Épreuve de raisonnement critique, l'Épreuve de compréhension écrite en espagnol, entre autres. L'analyse est fondée sur un cadre théorique holistique et prend en compte des aspects et des concepts clé tels que : les objectifs de l'évaluation, la compétence communicative, le concept « d'effet collatéral » et l'analyse de genre appliqué. Des échantillons concernant les quatre premières parties de l'Examen ont été sélectionnées pour étudier sa structure, ce qui est évalué et comment. Une comparaison a été faite également entre l'Épreuve d'anglais et les autres épreuves de compétences génériques. L'article arrive à la conclusion que l'Épreuve d'anglais provoque des effets négatifs chez les participants ainsi que dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère. Afin de surmonter cette situation actuelle et de susciter des effets plus positifs, des recommandations sont élaborées à ce sujet.

Mots clés : ECAES –épreuve d'anglais, analyse critique, effets collatéraux, compétence communicative, discours, genre.

INTRODUCCIÓN

“There is a natural tendency for both teachers and students to tailor their classes to the demands of the test, especially when it is important to the future of the students and pass rates are used as a measure of the teacher success.”

(Buck 1988: 17)

En los últimos años el número de trabajos de investigación, reflexiones y análisis críticos sobre las políticas lingüísticas nacionales han aumentado de manera significativa. El propósito común de todos los autores de estos trabajos ha sido evaluar y reformular tales políticas y, al mismo tiempo, proponer y aportar nuevas ideas a los respectivos entes oficiales; sin embargo, como podemos apreciar a continuación, la acogida que han tenido estos aportes ha sido mínima. Ahora bien, frente a la complejidad del tema objeto de debate, los autores e investigadores han adoptado distintas perspectivas y criterios de análisis.

Para ilustrar la anterior realidad mencionaremos algunos ejemplos. Usma, J. (2009) destaca la forma como, a través de la articulación entre las agendas políticas económicas transnacionales y los modelos de reforma a la educación nacional, se busca beneficiar pequeños sectores de la población colombiana mientras que para la mayoría de la población no se advierte beneficio alguno. Asimismo, este autor aboga por la necesidad de formular políticas lingüísticas encaminadas a mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje, tanto de las lenguas extranjeras como de las lenguas locales, teniendo en cuenta las características distintivas y necesidades particulares de cada región.

Por otra parte, Cárdenas M. L. (2006) resalta la crítica que ha sido formulada a la administración central del Programa Colombia Bilingüe (PCB), debido a que de una parte, las discusiones no han sido abiertas a todos los actores directamente relacionados con el PCB y de otra, las recomendaciones de los educadores han sido desatendidas. En este mismo sentido, esta investigadora plantea que el argumento usado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para justificar el PCB ha sido de carácter administrativo y económico y, consecuentemente, ha adoptado un estilo vertical y ha forzado la implementación de la enseñanza del inglés en el territorio nacional como una lengua pseudo-oficial.

A su turno, Sánchez, A. C. y Obando, G. V. (2008), sin dejar de reconocer la importancia que tienen los docentes de inglés en este proceso, ponen en tela de juicio las condiciones de implementación del PCB, pues en las circunstancias actuales factores tales como el número de estudiantes por curso, la intensidad horaria de éstos, los recursos materiales, la motivación y la heterogeneidad de los niveles de conocimiento de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, entre otros, no alcanzan los niveles mínimos requeridos. En estas condiciones,

las metas trazadas por el MEN en el PCB son más una utopía que un plan que pueda llegar a ser una realidad.

En el caso de los efectos que tienen las evaluaciones oficiales de la lengua extranjera, tema que es objeto de análisis del presente artículo, Barletta, N. y May, O. (2006) analizan, a través de un estudio de caso, los efectos de la prueba de estado Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) -componente de lengua extranjera. Los resultados de esta investigación muestran principalmente que la prueba reduce la competencia comunicativa a la competencia organizativa y sus tres componentes: la competencia gramatical, la textual y a la coherencia textual. Asimismo, las investigadoras encontraron que las prácticas realizadas en el aula se correlacionan con las orientaciones de la prueba y que la mayor parte del tiempo de la clase se emplea haciendo ejercicios gramaticales y traduciendo las palabras desconocidas del español al inglés y viceversa. En consecuencia, el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes es muy bajo. Finalmente, estas investigadoras esperan que las autoridades educativas incluyan en la prueba la evaluación de la competencia pragmática, de modo que ésta trascienda de las formas lingüísticas al uso de la lengua extranjera de manera creativa y a la negociación de significados en situaciones auténticas de comunicación.

Siguiendo una línea similar al trabajo anterior, este artículo pretende sumarse a los aportes que los diferentes autores han hecho a las políticas educativas en el contexto nacional. Su origen está relacionado con una serie de reflexiones y discusiones que, en torno al examen ECAES (Examen de Calidad de la Educación Superior) en su componente de lengua extranjera –inglés¹– han llevado a cabo los docentes de la Sección de Inglés con propósitos específicos (ESP, por su nombre en inglés) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. El objetivo inicial de estas reflexiones era conocer el estatus legal, los fundamentos teóricos, los objetivos, los contenidos y el tipo de preguntas usados en la prueba. A través de las discusiones fueron surgiendo distintas reacciones que, de manera consciente o inconsciente, remitían a la relación existente entre la evaluación oficial y los procesos del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua extranjera en los cursos de ESP que se

¹ En adelante, cuando se mencione el examen ECAES, éste hará referencia a la prueba de inglés.

dictan en la Universidad del Valle a estudiantes de todos los programas académicos, excepto a los del programa de lenguas extranjeras. Una de las conclusiones a la que se llegó por consenso fue tener en cuenta la prueba ECAES, en su estado actual, como un referente de la actividad docente, pero no transformar los cursos en clases cuyo objetivo principal fuese la preparación de los estudiantes para presentar dicho examen; es decir, enseñar para “aprobar el examen”.

La anterior situación nos llevó a indagar más sobre la relación entre la evaluación, en particular el examen ECAES como evaluación oficial, y los procesos de aprendizaje y de enseñanza del inglés como lengua foránea.

Para llevar a cabo un análisis crítico, tomamos como referencia la guía del examen y el documento complementario que ilustra el tipo de preguntas. Luego hicimos una selección de varios modelos holísticos e integradores que nos permiten una concepción y un análisis más amplios de la evaluación desde múltiples perspectivas. En consecuencia, es preciso tener en cuenta, en primer lugar, los diferentes propósitos que cumple la evaluación. Presentaremos dichos propósitos según el modelo holístico propuesto por Cohen (1994) y a partir de este modelo discutiremos cuáles son, en la práctica, los propósitos del Examen ECAES. A continuación, consideramos que es necesario presentar algunas definiciones y descripciones del *backwash effect* o el “efecto colateral”, según el modelo de Bailey 1996 y los aportes de Cohen, 1994; Prodomou, 1995; Bachman y Palmer 1996 y Brown, 2004. Estas conceptualizaciones nos permitirán determinar el alcance de los efectos generados a partir del examen ECAES. Es decir, el impacto no sólo en los participantes, los procesos y los productos de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera, sino también en la investigación y en el ámbito social. Luego, es pertinente referirnos al concepto de competencia comunicativa elaborado por Bachman (1990) para indagar sobre qué competencias se evalúan a través del examen oficial. Así mismo, tendremos en cuenta algunos de los aportes del análisis de género y del discurso de Bathia (2002).

A manera de cierre, presentaremos algunas conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis de la prueba oficial, teniendo en cuenta este interrogante:

¿Cuál es el *backwash effect* o cuáles son las consecuencias que tiene la prueba de inglés en los *procesos* y los *resultados* de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

MARCO CONCEPTUAL

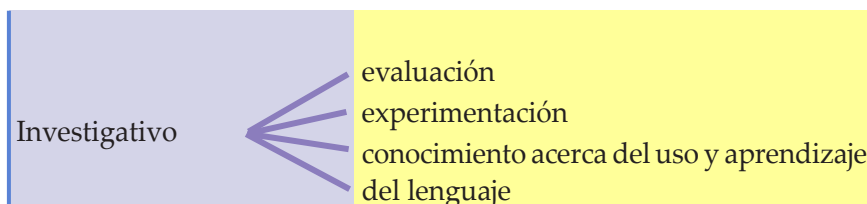
En este apartado se describen los modelos y conceptos, antes mencionados, que servirán de fundamento para el análisis de la prueba ECAES que se hará posteriormente.

Iniciamos con el modelo propuesto por Cohen (1994), ya que a la luz de este modelo, nos interesa examinar cuáles son los propósitos generales y cuáles son las razones específicas que fundamentan y justifican la aplicación de dicho examen.

A continuación se presenta dicho modelo:

Tabla 1. *El propósito de la evaluación.* Adaptado de Cohen (1994) p.23.

El propósito de la evaluación	
Propósito general de la evaluación	Razón específica para la evaluación
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> evaluación general ubicación exoneración certificación promoción
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> diagnóstico evidencia de progreso retroalimentación para el evaluado evaluación de la enseñanza o currículo



¿Qué es el *backwash effect*?

El concepto *backwash effect*, o “efectos colaterales” o secundarios, que aparece en el título del presente artículo, ocupa un lugar central en el análisis que se lleva a cabo en este trabajo y merece un apartado especial. La naturaleza de este concepto, como se puede apreciar en las siguientes líneas, ha sido definida y analizada desde distintas perspectivas.

El *backwash effect*, “efectos colaterales” o secundarios, podemos definirlo, en términos generales, como las consecuencias que tiene la evaluación en los procesos y en los productos del aprendizaje y de la enseñanza. Tales efectos pueden repercutir en las actitudes de los directivos, los docentes, los educandos y los padres de familia, entre otros. También pueden tener repercusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el currículo, los contenidos, la metodología y en los productos que se derivan de estos procesos.

A continuación se presentan algunos autores que, de manera más específica, han analizado estos efectos, han mostrado cómo funcionan, han destacado los efectos positivos y negativos de tales efectos y aún otros han llegado a considerarlos como uno de los principios más importantes de la evaluación.

Según Bachman y Palmer (1996) estos efectos actúan en dos niveles: un nivel micro, cuando el efecto recae directamente en los estudiantes y los docentes; y un nivel macro, cuando el efecto actúa sobre la sociedad y el sistema educativo. En el primer caso, los efectos ya sean positivos o negativos se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De manera particular, éstos pueden generar cambios en los contenidos, en las metodologías y en las formas de aprendizaje o pueden causar una reducción en el currículo. En el segundo caso, los efectos pueden incidir en las políticas educativas a nivel nacional, cuando a partir de los resultados de las evaluaciones el Estado puede, por ejemplo, controlar y velar por la calidad de la educación, definir los perfiles de los futuros profesionales y asignar

recursos económicos según los niveles de desempeño para el caso de las universidades públicas. A nivel social, los efectos pueden crear expectativas en la comunidad, en la familia, en los empleadores, entre otros.

De acuerdo con Prodomou (1995), los efectos pueden ser *abiertos* u *ocultos*. Cuando el docente o examinador utiliza en el aula de manera directa y explícita exámenes, materiales y técnicas similares a las usadas en las pruebas oficiales, éstos son *abiertos*. Son *ocultos*, cuando los docentes manejan el libro de texto (*textbook*) y todos los materiales de manera disfrazada como si estos fueran un libro de evaluación (*testbook*). En consecuencia, las actividades pedagógicas del docente se orientan más hacia la evaluación que hacia la enseñanza. En ambos casos el efecto que se produce es negativo aunque también existe el efecto positivo, como se puede evidenciar a continuación.

Para Messick (1996:241-256), los efectos colaterales de la evaluación pueden ser o positivos o negativos. Él describe estos efectos como “el punto o el grado hasta el cual la implementación y el uso de la evaluación lleva a los profesores y estudiantes de idiomas a realizar actividades que promueven o inhiben el aprendizaje. Tales actividades no se llevarían a cabo en circunstancias diferentes a las de la evaluación.” Por ejemplo, las pruebas que miden exclusivamente la competencia gramatical, i.e. el léxico, la sintaxis, las expresiones de referencia, entre otros, pueden producir efectos negativos en los profesores y en los estudiantes que interactúan en clases con una orientación comunicativa. En efecto, esta situación trae como consecuencia, al menos, un debilitamiento y una reducción tanto del currículo como de los contenidos, por cuanto el énfasis que se le da a estos aspectos formales de la lengua restringe de manera desfavorable su uso en situaciones reales de comunicación. En el caso contrario, cuando la evaluación indaga sobre la competencia comunicativa, teniendo en cuenta de manera integrada sus dos componentes: la competencia *organizativa* y la competencia *pragmática*, los efectos que se producen son positivos, pues dependiendo de los resultados de tal evaluación, el profesor y los estudiantes pueden saber si el currículo, los contenidos y los objetivos se ajustan a las orientaciones comunicativas.

Por su parte, Brown (2004) incluye el *backwash effect* entre los cinco principios de la evaluación según las siguientes definiciones:

Viabilidad: se refiere a los medios que se usan en la evaluación y a las circunstancias que la hacen posible; por ejemplo, los aspectos administrativos y económicos, los procedimientos usados y los tiempos asignados para la misma.

Validez: es el punto de correlación entre lo que la evaluación mide en la realidad y lo que pretendía o intentaba medir.

Confiabilidad: se entiende como la correspondencia entre la evaluación y los resultados obtenidos por los evaluados.

Autenticidad: se define como la consistencia que existe entre el éxito o el fracaso del trabajo asignado en la evaluación al momento de ponerlo en práctica o replicarlo en el mundo real como tal.

El backwash effect. Este autor considera que este principio es el más importante y lo concibe como la influencia que tiene la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje.

Un modelo básico de "Washback".

Para apreciar mejor la importancia atribuida por Brown al *backwash effect* y sus múltiples influencias, presentaremos en la siguiente figura un modelo que describe de manera integrada las repercusiones que puede tener la evaluación sobre los participantes, los procesos y los productos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este modelo nos permitirá, más adelante, analizar, en el caso que nos ocupa, el alcance que tiene el examen ECAES.

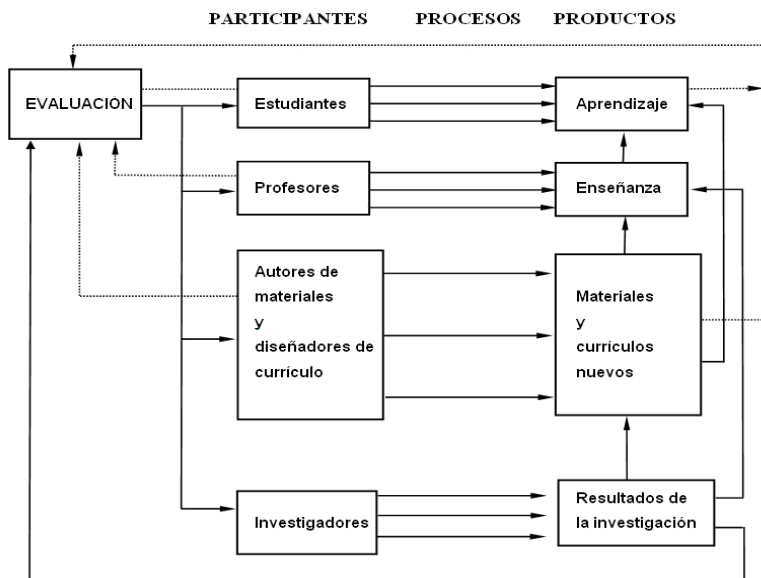


Figura 1. El modelo de las 3Ps en el washback effect. Modelo básico de washback (reimpreso de Bailey, 1996a, p. 264)

Este modelo debe su nombre a la letra inicial de cada una de sus categorías principales, en su versión original en inglés, que coincide con los nombres en español: *participantes*, *procesos* y *productos* (Figura 1). El modelo facilita la comprensión de los efectos que un fenómeno tan complejo como es la evaluación produce en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

A continuación se describe cada una de las categorías y la forma como éstas se engranan, de acuerdo con el autor de esta propuesta, Bailey (1996).

La categoría *participantes* incluye a los estudiantes y profesores de lenguas, administradores, diseñadores de materiales y editores, de manera general “a todas las personas cuyas percepciones y actitudes hacia su trabajo pueden ser afectadas por la evaluación”.

El *proceso* cubre cualquier acción emprendida por los participantes que puede contribuir al desarrollo del aprendizaje. De acuerdo con Hughes (1993), tales procesos incluyen la elaboración de materiales, el diseño del syllabus, cambios en los métodos o contenidos de la enseñanza, las estrategias de aprendizaje y las técnicas para resolver los exámenes.

El *producto* se refiere a aquello que se aprende (hechos, habilidades, etc.) y a la calidad del aprendizaje.

La naturaleza de la evaluación puede afectar las percepciones y actitudes de los participantes hacia su enseñanza y las tareas de aprendizaje. Estas percepciones, a su vez, pueden afectar aquello que los participantes hacen cuando realizan su trabajo (los procesos), incluyendo las preguntas que se van a encontrar en la evaluación; y estos procesos afectarán los resultados del aprendizaje, el producto de ese trabajo.

La competencia del lenguaje

Por otra parte, como se aprecia en la Figura 2, que aparece más adelante, sobre la Competencia del lenguaje, Bachman (1990) la divide en dos grandes componentes: la competencia organizadora y la competencia pragmática. La primera consta de dos subcomponentes: (1) la competencia gramatical que incluye el léxico, la morfología, la sintaxis y la fonología, y (2) la competencia textual que contiene la cohesión, las referencias, la elipsis, la conjunción, la cohesión léxica u organización retórica.

La segunda, competencia pragmática, está relacionada con el uso funcional que hacemos de la lengua en situaciones reales de comunicación. A su vez, esta competencia se subdivide en competencia *ilocutiva* y competencia *sociolingüística*. La primera abarca aspectos funcionales del lenguaje tales como expresar ideas o sentimientos, entre otros, y la segunda abarca aspectos relacionados con los referentes culturales y sociales, los dialectos y registros, para mencionar algunos de ellos.

Además de las dos competencias generales ya mencionadas, Bachman también hace alusión a una tercera competencia general, la estratégica, que actúa en el uso de la lengua como un componente externo a la competencia del lenguaje. Según el Centro Virtual Cervantes, para este autor la competencia estratégica, más que una competencia del lenguaje, es “una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas”.

Este Centro también considera que la competencia estratégica está presente en el uso efectivo de la lengua. Según esta fuente, dicha competencia se define como “la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.”

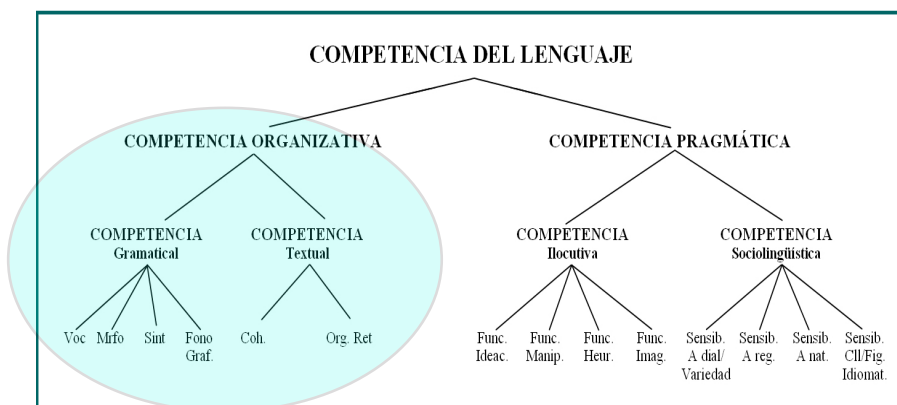


Figura 2. Competencia del lenguaje

El modelo propuesto por Bachman se considera como uno de los desarrollos más recientes de la competencia del lenguaje. Este trabajo es un desarrollo posterior de los modelos de Canale & Swain (1980, 1983) y en ambos modelos se ha conservado su carácter integral que nos permite de manera simultánea una aproximación en conjunto a la competencia del lenguaje y a partir de esta competencia hacer una valoración crítica del examen ECAES, en particular.

Los anteriores aportes de Bachman, si bien giran alrededor de la competencia del lenguaje en general, como se puede apreciar en la siguiente sección, presentan algunas coincidencias con el trabajo desarrollado por Bathia (2002), más focalizado desde la perspectiva del análisis del universo del discurso y del género aplicado, desde múltiples perspectivas.

Análisis de género aplicado: modelo de múltiples perspectivas

El artículo “Análisis de género aplicado: modelo de múltiples perspectivas” de Bhatia (2002), nos permite llevar a cabo un análisis crítico sobre los tipos de texto o géneros usados en el examen ECAES y su pertinencia en el mundo de la formación y el ejercicio o en las comunidades profesionales. En este trabajo el autor primero describe las propiedades características del “universo del discurso” desde cuatro perspectivas diferentes, aunque interrelacionadas: *la perspectiva del mundo real, la perspectiva socio-cognitiva del escritor, la perspectiva del analista del discurso y la perspectiva pedagógica*. Luego, para moderar las tensiones o traslajos que se presentan entre las perspectivas mencionadas, Bathia propone un modelo de análisis de género desde múltiples (tres) perspectivas: (1) el discurso como texto, (2) el discurso como género y (3) el discurso como práctica social.

En consecuencia, nos referiremos, primero, al “universo del discurso” y en un segundo momento, al modelo de las tres perspectivas para el análisis de género.

La perspectiva del mundo real

El mundo real del discurso parece caótico por su complejidad, dinamismo y fluidez. Esto se debe a varios factores, por ejemplo, la *variación de los registros*: el científico, el jurídico, el periodístico, entre otros; *la variación disciplinaria*, las disciplinas presentan diferencias en las estructuras de los

sistemas de conocimiento, usan diferentes supuestos sobre el discurso y la comunicación. Estas diferencias, consecuentemente, influyen en los modos de comunicación y las características retóricas de los géneros que se espera que los estudiantes asimilen para llegar a ser miembros competentes de la comunidad discursiva.

Otro factor presente en la complejidad del mundo real del discurso está relacionado con *los sistemas de géneros dentro de las comunidades profesionales*. Se trata de las prácticas de los miembros de una comunidad discursiva particular para comunicarse con audiencias más amplias que están por fuera de tal comunidad.

Las colonias de géneros son otro factor que se suma a la complejidad ya mencionada. Para Bhatia, los géneros existen en colonias al igual que las estrellas en la galaxia y, por tanto, guardan una relación mutua y sistemática como la que podemos encontrar en toda la galaxia del universo.

Además, existe otro factor relacionado con la complejidad. Se trata de *los géneros mixtos o incrustados*. Aunque en el análisis de géneros se identifican en una alta proporción los géneros puros, con frecuencia se encuentran formas mixtas o incrustadas, ya sea porque se planean para alcanzar una mezcla de propósitos comunicativos o para comunicar intenciones privadas dentro del contexto de los propósitos socialmente reconocidos.

La perspectiva socio-cognitiva

Los géneros inducen a los escritores expertos en géneros a apropiarse de los recursos retóricos y de otras convenciones que existen en los géneros. Esta apropiación de tales recursos se aprecia mejor en las áreas del discurso en las que se incorporan los intereses promocionales, especialmente en aquellos que tradicionalmente no han sido promocionales o han sido informativos. Se considera que entre las principales formas de géneros promocionales se encuentran la publicidad o cartas de promoción de ventas; sin embargo, hay un número de formas mixtas y apropiadas que utilizan una mezcla de dos o más propósitos comunicativos dentro de un mismo género. Entre ellos se encuentran: folletos para presentar una empresa, para ofrecer planes de inversión o promocionar viajes; introducciones de libros, prólogos, prefacios, comentarios sobre el autor del libro, etc. En las variaciones transculturales encontramos solicitudes

de trabajos, becas, etc., cartas de recomendación: testimonios y cartas de referencia, entre otros.

La perspectiva analítica

El análisis del discurso como género, con frecuencia incorpora el uso de una amplia gama de métodos de investigación, algunos de ellos de origen reciente en el ámbito de los estudios del discurso y del género. Dentro de cada método, el analista también cuenta con un variado número de marcos teóricos de donde escoger. Entre ellos los más destacados son: estudios de corpus, análisis textual, análisis etnográfico y crítico, y estudios de género.

La perspectiva pedagógica

Las prácticas y procesos pedagógicos, usados con frecuencia en la sensibilización y preparación de los estudiantes para satisfacer las demandas de la comunicación de las disciplinas, permiten una comprensión necesaria de los intereses que determinan la naturaleza del discurso y el análisis de género. Algunas ideas perspicaces que se derivan de tales análisis, especialmente en los contextos que se relacionan con las tareas y materiales, de una parte, producen resultados relevantes para los contextos específicos de aplicación y de otra, permiten su integración a los procesos de aprendizaje de las lenguas.

Para Bhatia, las cuatro perspectivas anteriores, que describen el complejo, dinámico y variado universo del discurso, producen tensiones y problemas que se traslapan e interactúan. Por ejemplo, la construcción social e individual del discurso presenta una tensión entre las formas discursivas socialmente aceptadas y (su manipulación en favor de) los intereses personales; el mundo real y el pedagógico nos plantea el siguiente interrogante: ¿Hasta qué punto las prácticas pedagógicas deberían reflejar o dar cuenta de las realidades del mundo del discurso? y el mundo real y analítico, este otro interrogante: ¿Hasta qué punto los análisis deberían dar cuenta de todas las realidades del mundo del discurso?

Una de las tensiones que Bhatia considera importante para la mayoría de nosotros e intenta resolver se puede resumir en la siguiente pregunta: ¿Es la descripción de los géneros un reflejo de la realidad o es

una ficción conveniente inventada por los profesores? Para responder a este interrogante de manera perspicaz, este autor propone un modelo de análisis de género desde tres puntos de vista antes referidos: el discurso como texto, el discurso como género y el discurso como práctica social, en el que, como se aprecia en la siguiente sección, se superponen las perspectivas que caracterizan el universo del discurso.

Este modelo de análisis de género se puede representar de la siguiente forma:

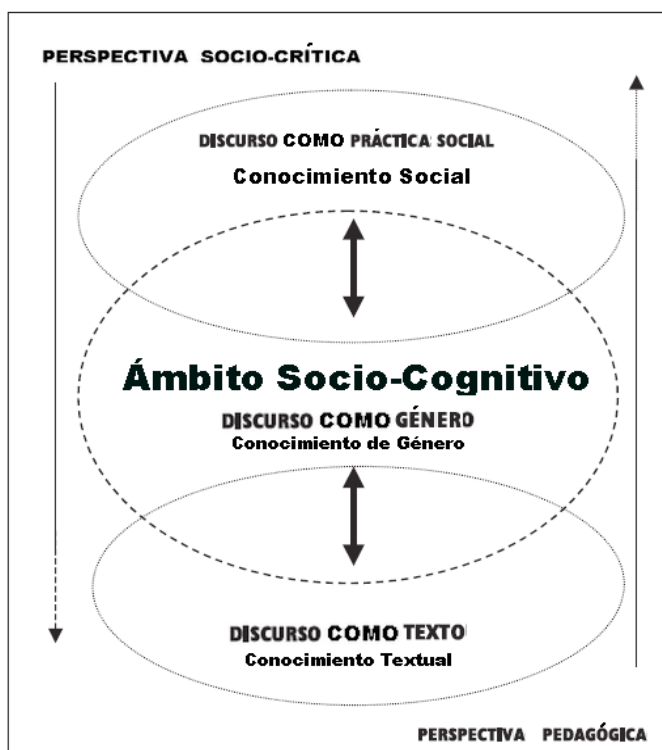


Figura 3. *El discurso: Modelo de múltiples perspectivas*

Cabe anotar que las tres perspectivas anteriores no son mutuamente excluyentes, sino esencialmente complementarias entre sí. Este modelo se puede usar de diferentes maneras según el objetivo que se persiga. Como lo indica la flecha descendente, perspectiva socio crítica, margen izquierdo en la figura, un sociolingüista interesado en el análisis del discurso empezará por el nivel superior y observará de manera profunda

y exhaustiva el contexto social. Luego, descenderá a los otros niveles, pero difícilmente se concentrará en el espacio textual. Por otra parte, la flecha ascendente, margen derecho, perspectiva pedagógica, muestra que un lingüista aplicado encontrará más útil iniciar por el nivel inferior, explorando el espacio textual de manera exhaustiva, dirigiéndose luego hacia el espacio social, usando con frecuencia el contexto social como explicación del análisis de la textualización de los recursos léxico-gramaticales y discursivos. Sin embargo, la mayoría de los usuarios del modelo, ya sea que estén interesados en aspectos socioculturales o pedagógicos, en una u otra etapa necesariamente prestarán atención a los aspectos sociocognitivos de la construcción, de la interpretación y del uso del género y la explotación de estos recursos.

Bhatia describe de manera más amplia estas tres perspectivas de la siguiente forma:

El discurso como texto se refiere al análisis del uso del lenguaje, limitado a las propiedades del nivel superficial del discurso. Éste incluye tanto los aspectos formales como los funcionales. Es decir, el nivel fonológico, el léxico-gramatical, el semántico y aspectos de cohesión entre oraciones y párrafos. Este análisis también incluye otros aspectos de la estructura textual, tales como lo “dado” y lo “nuevo”, “tema” y “rema” o estructuras de la información, por ejemplo, general-particular, problema-solución, entre otros, no necesariamente en interacción con el contexto en un sentido amplio. Aunque el discurso está inmerso en un contexto, *el discurso como texto* con frecuencia excluye cualquier análisis del contexto en una forma significativa. Se exceptúa la intertextualidad que incluye interacciones con textos cercanos o afines, pero lo hace de manera muy limitada. Asimismo, esta perspectiva hace énfasis en el producto textual más que en la interpretación o uso de tal producto. En gran medida desconoce las contribuciones que con frecuencia hace el lector con base en lo que él trae a la interpretación del texto como producción, especialmente en términos del conocimiento del mundo, incluyendo el conocimiento profesional, sociocultural e institucional y la experiencia que se utiliza para usar, interpretar y explotar tal discurso.

El discurso como género, en contraste, extiende el análisis más allá del producto textual para incorporar el *Contexto* en un sentido amplio para dar cuenta no sólo de la forma como el texto está construido, sino también de la forma como probablemente va a ser interpretado, usado

y explotado en contextos específicos, ya sean institucionales, sociales o más delimitados profesionalmente, para alcanzar metas específicas. La naturaleza de las preguntas planteadas en este tipo de análisis no son sólo lingüísticas, sino también sociocognitivas y etnográficas. Este análisis del producto textual sustentado de esta manera es muy típico de cualquier marco conceptual dentro de la teoría basada en el género.

El discurso como práctica social le permite a esta interacción con el contexto ir más allá en la dirección del contexto social, donde el foco cambia significativamente del producto textual a las características del contexto, tales como la identidad cambiante de los participantes, las estructuras sociales o las relaciones profesionales que los géneros probablemente van a mantener o a cambiar, los beneficios o desventajas que los géneros traen a un conjunto particular de lectores.

Las tres perspectivas anteriores sobre el discurso se deben interpretar como elementos que guardan una relación de complementariedad y reciprocidad. Además de ser un modelo integrador, se constituye en uno de los fundamentos de la enseñanza del inglés con propósitos específicos.

El cuadro siguiente sintetiza y muestra los alcances de estas tres perspectivas del análisis de género, a través de una pregunta clave, que para cada caso se plantearían los analistas, ya sea desde la perspectiva socio-crítica o desde la perspectiva pedagógica y, en el caso particular del presente artículo, desde la perspectiva de la evaluación.

Tabla 2. *El discurso: múltiples perspectivas*. Adaptada de Bhatia V. K. (2002)

<p>DISCURSO Como</p> <p>→ Práctica Social <i>¿Cómo las prácticas sociales, las identidades y las estructuras sociales constriñen el discurso?</i> Contexto: <i>configurado de manera amplia en términos de las realidades socioculturales</i></p> <p>→ Género <i>¿Por qué las personas elaboran el discurso de la forma en que lo hacen y qué hace posible esta elaboración?</i> Contexto: <i>configurado de manera limitada en términos de los vínculos textuales.</i></p> <p>→ Texto <i>¿Qué rasgos del léxico y la gramática se pueden caracterizar estadística y/o funcionalmente?</i> Contexto: <i>configurado de manera más específica en términos de las culturas de las disciplinas.</i></p>
--

ANÁLISIS DEL ECAES

El análisis de la prueba de inglés se llevará a cabo siguiendo el orden del documento oficial Prueba de competencias genéricas-Guía de orientación 2009. En primer lugar, examinaremos, apoyados en el modelo de Cohen, el marco legal (Presentación) y los objetivos de la prueba, Págs. 4-5. Luego, a partir de los dos últimos modelos descritos: “La competencia del lenguaje” propuesta por Bachman y “El análisis de género aplicado: modelo de múltiples perspectivas”, sugerido por Bhatia, por su carácter integrador y por la virtud de mostrar de una manera comprehensiva la competencia del lenguaje y del discurso; haremos un análisis de la población objetivo y de qué y cómo se evalúa, Págs.12-13. Para ello tomaremos una muestra representativa de preguntas correspondientes a las Partes 1, 2, 3 y 4, Págs. 7-11, de la prueba de inglés, extractadas de otro documento oficial, complementario del anterior, en el que aparecen los ejemplos de las preguntas. Es preciso señalar que los dos modelos en los que se basa el análisis tienen un aspecto fundamental en común: conciben la lengua no sólo como un sistema cerrado, aislado e independiente que tiene una estructura y unos componentes, sino también como un sistema que sirve para expresar funciones comunicativas en el ámbito social, cultural y académico en situaciones reales de interacción. Dicho en otras palabras, un sistema que de manera permanente interactúa con el sistema social y cultural. Después de esto, con los resultados del análisis presentaremos, a manera de conclusión, los efectos negativos que el examen ECAES puede producir en los participantes, en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera y en los resultados de estos procesos. Finalmente, con el propósito de contribuir a transformar esta situación en la que actualmente se encuentra la Prueba de Inglés, las recomendaciones formuladas como cierre del artículo están orientadas a producir efectos positivos. Consideremos, entonces, el Marco legal y los objetivos de la prueba ECAES.

En el documento oficial antes mencionado, se hace alusión a la Ley 1324 de julio 13 de 2009, la que asigna al ICFES la responsabilidad de “cumplir funciones de inspección y vigilancia y, además, proporcionar información para el mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la aplicación de ‘Exámenes de Estado’”. En el mismo documento se señala que para quienes terminan los programas de

pregrado “La presentación de estos exámenes es requisito indispensable para obtener el título respectivo.”

Por su parte, el Decreto 3963 de Octubre de 2009 define que dicho examen es “un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior”.

Este mismo decreto también establece los siguientes objetivos para el examen de calidad de la Educación Superior:

- a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
- b) Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.
- c) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

A continuación, haremos el análisis del marco legal y los objetivos ya mencionados. Según Cohen (1994), mencionado anteriormente en el marco conceptual, la evaluación cuenta con tres propósitos generales: el *administrativo*, el *educativo* y el *investigativo*.

El examen ECAES se centra principalmente en el propósito *administrativo* y esto se puede constatar en los diferentes documentos relacionados con este examen (ley 1324 y decreto 3963 antes mencionados), los cuales aluden de manera reiterada a aspectos específicos del ámbito *administrativo* como son: el control y la fiscalización de la educación pública, la clasificación, que en términos de Cohen corresponde a la función específica de *ubicación*, y la certificación y promoción como puede apreciarse en el siguiente Capítulo III. De los incentivos. Artículo 6, del mismo decreto:

Artículo 6º. Incentivos. El Gobierno Nacional hará público reconocimiento a los estudiantes e instituciones que obtengan

anualmente los mejores resultados en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, mediante un Certificado que acredite tal condición, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La excelencia académica en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior de los estudiantes de los programas de pregrado será uno de los criterios para otorgar las becas de cooperación internacional, becas de intercambio y demás becas nacionales o internacionales que se ofrezcan en las distintas entidades públicas. De igual manera dichos estudiantes tendrán prelación en el otorgamiento de créditos para estudios de postgrado en el país y en el exterior.

En contraste, se puede observar que ni el propósito *educativo* ni el *investigativo* son preocupaciones reales del examen ECAES, pues no existen canales de comunicación entre el ICFES y los participantes (directivos, docentes, investigadores y estudiantes) que permitan una retroalimentación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas.

Además, el examen ECAES desconoce completamente el propósito *investigativo* a pesar de ser ésta una de las mejores oportunidades para conocer e indagar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas en nuestro contexto social, cultural y académico y como consecuencia una articulación y fortalecimiento de la relación entre docencia e investigación. Por tanto, se hace necesario que el ICFES les dé a los *propósitos educativos* e *investigativos* de la evaluación la importancia que merecen en tanto que ellos pueden producir un efecto que aporta beneficios tanto al sistema social como educativo. Si el binomio educación e investigación, como propósitos de la evaluación, se articulan, se interrelacionan y se cohesionan, se pueden lograr ideas innovadoras, transformaciones reales y propuestas de cambio tanto en los marcos conceptuales como en las metodologías usadas para la enseñanza de las lenguas.

Enseguida, presentaremos el análisis de la prueba de inglés en cuatro aspectos: (1) la población objetivo, (2) qué se evalúa y el propósito, (3) cómo se evalúa y (4) un análisis comparativo entre la prueba de inglés y las otras pruebas genéricas.

1. Población objetivo

El artículo 4 del Decreto 3963 de 2009 establece que: “es responsabilidad de las instituciones de educación superior (...) el reporte de la totalidad de los estudiantes que hayan aprobado por lo menos el 75% de los créditos académicos del programa correspondiente...”.

Si se tiene en cuenta la condición antes mencionada, el tipo de textos y el tipo de preguntas utilizados en la prueba no corresponden ni al nivel de conocimientos que los estudiantes próximos a obtener el título poseen en su área de formación profesional, ni al nivel DE lengua materna, ni al de lengua extranjera que ellos han alcanzado a lo largo de su vida escolar, como lo podremos constatar en los siguientes apartados.

2. Qué se evalúa y el propósito

En la Guía de Orientación se dice que la prueba pretende: “...Evaluar la competencia de los estudiantes para comunicarse efectivamente en inglés. Esta prueba, que ha sido alineada al Marco Común Europeo, en adelante MCE, “permitirá clasificar a los evaluados en una de las seis categorías que se describen a continuación...”.

Para empezar, se debe advertir que aunque se anuncia la descripción de las seis categorías, en realidad en el documento objeto de análisis, página 12, *no* aparecen descritas las seis categorías del MCE. Se omiten la C2 y la C1. Aparecen las categorías B2 y B1, que coinciden con el *Usuario Independiente*, y las categorías A2 y A1, que corresponden al *Usuario Básico*. Aunque es una pequeña omisión, se debe revisar y corregir, pues se trata de una Guía de orientación del MEN.

Además, las habilidades lingüísticas como la expresión oral, la comprensión oral y la escritura, a pesar de que el MCE las incluye en los descriptores de cada nivel, el ECAES no las evalúa. Los dos ejemplos siguientes ilustran tal realidad: en el nivel B2 se dice que el estudiante es capaz de “producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones” y en el nivel B1, es capaz de “desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.” Es evidente que se trata de evaluar también la expresión oral, la comprensión oral y la escritura; habilidades que, como se mencionó, no están incluidas en el examen ECAES.

Ante esta situación, nos podríamos plantear los siguientes interrogantes: ¿En qué está alineada la prueba ECAES con el MCE? ¿En qué no está alineada con el MCE? Por tanto, ¿se puede cumplir a cabalidad con el propósito oficial del MEN: "...evaluar la competencia de los estudiantes para comunicarse efectivamente en inglés"?

La prueba estatal está alineada parcialmente con el MCE en lo relativo a la evaluación de la competencia de comprensión de lectura en inglés, aunque en esta prueba existen algunas incongruencias en lo que concierne a los descriptores, como lo discutiremos más adelante. La prueba definitivamente no está alineada con el MCE en cuanto a la expresión oral, la comprensión oral y la escritura pues no evalúa ninguna de estas habilidades.

Dadas estas condiciones, *no* es posible, como se plantea en el documento de referencia, "evaluar la competencia de los estudiantes para comunicarse efectivamente en inglés". Ni tampoco es posible "clasificar a los evaluados" de una manera confiable y de conformidad con el MCE.

3. Cómo se evalúa

Ésta es una prueba de selección múltiple y consta de 45 preguntas, organizadas en 7 partes. Para mejor comprensión de su estructura, proponemos la siguiente tabla.

Tabla 3. Estructura Prueba de inglés

Partes	Nº de Preguntas	Tipo de pregunta	Tipo de texto	% en la prueba
1	5	Aparear	Avisos	11.11%.
2	5	Aparear	Definiciones simples	11.11%
3	5	Seleccionar	Conversaciones cortas	11.11%
4	8	Completar	Cronología simple	17.77%
5	7	Seleccionar	Biografías breves	15.55%
6	5	Seleccionar	Relato simple	11.11%
7	10	Llenar o completar	Descripción cronológica	22.22%

De las siete partes que conforman la prueba, para efectos del análisis hemos seleccionado unas muestras de las cuatro primeras partes. Se conservan las instrucciones originales.

Muestra parte 1:

¿Dónde puede ver estos avisos?

3 46 SEATS - NO STANDING	A	on a bus
	B	in an elevator
	C	in a park

Muestra parte 2:

Lea las descripciones de la columna de la izquierda (6-10) y las palabras de la columna de la derecha (A-H).

¿Cuál palabra (A-H) concuerda con la descripción de cada frase de la izquierda (6-10)?

6	People often keep things like cups here when they're not using them.	A	coffee pot
7	You cut food into small pieces with this.	B	stove
8	It is difficult to keep food cold without this.	C	cupboard
9	You need this if you want to make food hot.	D	fork
10	When you drink juice, you can use this.	E	fridge
		F	glass
		G	knife
		H	plate

Muestra parte 3:

Complete las cinco conversaciones

15	When do you study?	A	At school.
		B	In the evenings.
		C	In the library.

Estas tres partes equivalen al 33.33% de la prueba en su totalidad y corresponden sólo a información básica sobre lugares de interés, frases sencillas y diálogos cortos que se usan en el inglés general y contrastan de manera significativa no sólo con los descriptores del MCE, sino también con el tipo de textos, extensión, nivel de abstracción y complejidad de los textos con los cuales se han de enfrentar los estudiantes en situaciones reales de comunicación, tanto en su formación como en su ejercicio profesional, es decir, el inglés con propósitos específicos. Además, estas tres partes están confinadas de manera exclusiva a la *competencia gramatical*

y a la *competencia textual*, para expresarlo en términos de Bachman, ignorando completamente otro aspecto importante de la competencia del lenguaje, cual es la competencia pragmática. De igual forma, en la prueba se puede apreciar que estas tres partes están configuradas de manera limitada al nivel léxico-gramatical o a las propiedades del nivel superficial del discurso. (Bhatia, 2002).

Muestra parte 4:


Las instrucciones dadas para esta sección son las siguientes:

Lea el texto de la siguiente parte.

Escoja la palabra adecuada (A, B ó C) para cada espacio.

En las preguntas 16 – 23, marque A, B ó C en su hoja de respuestas.

The History of Farming



Before people started farming, they went to the forest to look (0) plants or fruit they could eat. This meant that people (16) moving all the time to find food. But about 12,000 years ago, in the Middle East, people (17) to grow food. These people were the first farmers. Farming made (18) possible for people to stay in (19) place and slowly their villages got bigger.

Some people in the villages became free to do other work, like making clothes, (20) the farmers could grow food for everyone. Unfortunately, farming was difficult when the weather was bad and then some people did not get (21) food to eat. Today, farmers (22) grow more food and it travels thousands of kilometres from where it (23) grown to our homes.

Ejemplo:

- 0 A at B on C for Respuesta:
1. A was B been C were
2. A began B begin C begun
3. A this B it C them
4. A one B the C other
5. A but B or C because

0	A	B	C
---	---	---	---

- | | | | |
|----|----------|---------|--------|
| 6. | A enough | B all | C many |
| 7. | A need | B can | C have |
| 8. | A be | B being | C is |

Éste y los otros textos, que corresponden al 66.67% de los incluidos en el examen ECAES, se caracterizan por sus contenidos generales, una limitada extensión de doce líneas en promedio y no son representativos del nivel de lengua esperado, ni de los textos académicos a los que se tendrán que enfrentar los egresados de los programas de pregrado en su formación o vida profesional y laboral. La tipología textual a la que estarán expuestos los futuros profesionales en la vida real comprende textos noticiosos, informes de investigación, artículos académicos y científicos, ensayos, análisis críticos, para mencionar sólo algunos de los que se abordan en el enfoque de enseñanza de una lengua extranjera con propósitos académicos y específicos (EAP, ESP – por sus siglas en inglés).

Además, a la luz de la perspectiva de Bathia del mundo real y del discurso como género, los textos académicos se caracterizan por su dinamismo, fluidez y complejidad debido a la variación de los registros, la variación disciplinaria, los sistemas de géneros dentro de las comunidades profesionales y los géneros mixtos o incrustados. Una ilustración del último caso es el término *Infotainment* (information + entertainment) traducido al español como infotainment: actividad que, a través de las tecnologías de la sociedad de la información, pretende ofrecer información y entretenimiento a la vez. Por su parte, los descriptores del MCE hacen referencia a textos complejos, ya sean concretos o abstractos, de carácter técnico en el campo de especialización o relacionados con situaciones de trabajo, de estudio o de ocio, propósito que evidentemente no se cumple en el ECAES.

De lo anterior se desprende que es necesario revisar tanto los textos como las preguntas de la prueba de inglés para que correspondan a situaciones auténticas de uso que los futuros profesionales van a encontrar en el mundo real y logren una alineación real con los descriptores del MCE. Además, estos textos, debido a su simplicidad y generalidad en la forma y el contenido, no permiten hacer un análisis en profundidad ni encontrar los posibles sentidos de los mismos de la manera como se exige en las otras pruebas genéricas, como lo veremos a continuación.

4. La prueba de inglés y las otras pruebas genéricas

En este apartado se compara la prueba de inglés con las otras pruebas genéricas: Comunicación escrita, Solución de problemas, Pensamiento crítico, Entendimiento interpersonal y, de manera especial, la prueba de Comprensión de lectura.

En la descripción que se presenta en la Guía de Orientación de qué y cómo se evalúan estas pruebas, subyace un contraste con qué y cómo se evalúa la prueba de inglés. En las otras se evalúa la competencia para interpretar, analizar, evaluar y utilizar textos que los “evaluados encontrarán en el mundo real” (Pág. 9). Sin embargo, la prueba de inglés, como se demostró antes, no contempla estos propósitos, pues en ella no hay lugar para el análisis, ni para las interpretaciones, ni contempla textos del mundo real que encontrarán los profesionales.

Los propósitos y el nivel de desempeño en lectura y en escritura de las pruebas genéricas, excepto la de inglés, sí corresponden al nivel del desarrollo cognitivo de la población objetivo de la evaluación, en lo relativo a las disciplinas, a la lengua materna y a la lengua extranjera, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos. En la prueba de Comunicación escrita, el estudiante presenta un reporte o un escrito argumentativo; en la de Solución de problemas, se incluye reorganizar, sintetizar y aplicar información relevante al problema, entre otros aspectos; la prueba de Pensamiento crítico, por ejemplo, contiene la identificación de deficiencias en argumentos: inconsistencias lógicas, supuestos infundados, consecuencias no intencionales, recursos retóricos distorsionantes, falsas analogías, etc.

Una mención especial merece la prueba de Comprensión de lectura, pues en contraste con la prueba de inglés, indaga sobre la forma en que los estudiantes se aproximan a los niveles de interpretación textual y explora tres niveles de la competencia en lectura: el interpretativo, el argumentativo y el propositivo, niveles que no se tienen en cuenta en la prueba de inglés. Además, como se indica en la página 9 “... la comprensión lectora se entiende como la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de textos, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas que posibilitan el análisis y el establecimiento de relaciones entre los distintos componentes que conforman un texto.” Esta forma de entender la comprensión de lectura no se manifiesta en la prueba de inglés.

En consecuencia, hay un desbalance entre la conceptualización, los propósitos y el nivel de desempeño en la lectura y la escritura de las pruebas genéricas y los de la prueba de inglés.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los fundamentos teóricos planteados y el análisis realizado a la prueba de inglés ECAES 2009, se pueden derivar las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- El propósito de la prueba de competencias genéricas es predominantemente *administrativo*, puesto que cumple funciones tales como la de inspección y la de vigilancia; además, la presentación de la prueba ECAES se exige como requisito de grado y ofrece incentivos a los estudiantes que ocupen los primeros lugares en la prueba, entre otros. Los propósitos "*educativo e investigativo*" no se consideran en absoluto.
- La prueba de inglés está limitada en un doble sentido: primero, evalúa sólo la comprensión de lectura; y segundo, examina de manera restringida los dos subcomponentes: la competencia gramatical y la competencia textual, dejando de lado la competencia pragmática. Ni la escritura, ni la producción y la comprensión oral son tenidas en cuenta.
- El 33.33% de la estructura de la prueba está conformada por avisos sencillos, frases con definiciones simples y diálogos cortos. El 66.67% restante, corresponde a textos cortos de una extensión aproximada de doce líneas y con contenidos generales. Las preguntas formuladas no requieren análisis, ni la identificación de inconsistencias lógicas, ni posibles interpretaciones del texto. No se incluyen géneros académicos tales como introducciones a libros de texto o a artículos, abstracts, reseñas, informes de investigación, tipos de texto que los estudiantes encontrarán durante su formación o en el ejercicio profesional.
- La prueba de inglés, de manera concluyente, no aparece alineada ni con las habilidades lingüísticas, ni con los descriptores, ni con los tipos de texto que propone el MCE.
- La prueba de inglés tampoco aparece alineada con los avances teóricos de la lingüística del análisis del discurso y de género. Esta situación coincide con el análisis realizado por Nicholas A. Caine

(2005), en el contexto japonés, en el que discute el desajuste que existe entre el currículo oficial con una orientación comunicativa de la enseñanza del inglés y el tipo de pruebas de admisión, con un acentuado énfasis en los aspectos gramaticales.

- La prueba de competencias genéricas, en conjunto, corresponde al nivel académico de los estudiantes que conforman la población objetivo de la prueba, con excepción de la prueba de inglés.

¿Cuál es el *backwash effect* o cuáles son las consecuencias que tiene la prueba de inglés en los procesos y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

De manera categórica, la Prueba de inglés produce un efecto negativo en las creencias y actitudes de los participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje por las siguientes razones:

- Esta prueba de inglés tiene tácitamente una concepción reduccionista de la lengua, de la competencia comunicativa y de la comprensión de lectura, por cuanto la naturaleza intrincada de la lengua y de la competencia comunicativa, de una parte, y la complejidad de la comprensión de lectura, de otra, no aparecen conceptualizadas de manera holística, sino de modo fragmentario.
- Así mismo, la concepción del currículo es reduccionista pues el marco conceptual, la metodología, los objetivos y los contenidos del área de lengua extranjera quedan determinados completamente por los alcances de la prueba. Por ejemplo, en el caso de las habilidades lingüísticas, éstas se circunscriben a la comprensión de lectura, aunque en un nivel muy básico por cuanto los tipos de texto y el tipo de actividades no corresponden a la perspectiva del mundo real del discurso sugerida por Bhatia.
- La situación anterior, en un *nivel micro*, ya sea de manera *abierta u oculta*, estimula a los profesores y a los estudiantes a creer que el objetivo principal de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera consiste en el desarrollo de habilidades mecánicas para resolver el examen, es decir, a enseñar para el examen. Firestone W. A. (2001) denomina a este enfoque de enseñanza “drill and kill approach”, puesto que se limita a hacer ejercicios sin sentido, de repetición y memorización y termina matando la capacidad creativa del docente y priva a los estudiantes de lograr un conocimiento más profundo de la disciplina. En este enfoque,

se dedica demasiado tiempo a la preparación de un examen en detrimento de otros aspectos que tienen igual o mayor relevancia en el perfeccionamiento de otras competencias tales como las habilidades para el desarrollo del pensamiento, el análisis crítico y la creatividad.

- Como consecuencia de lo anterior, el nivel de lengua que alcanzan los estudiantes resulta muy limitado para “comunicarse efectivamente en inglés”, durante su formación y en el ejercicio profesional.

Como podemos constatar en el análisis anterior, la prueba ECAES tiene serias implicaciones y efectos no sólo a nivel de funciones administrativas de “inspección y vigilancia” sino también a *nivel macro*, es decir, social, cultural y educativo. En consecuencia, el mensaje que el MEN envía a la comunidad educativa universitaria nacional en lo concerniente a la Prueba de inglés es desorientador, pues desdibuja, en gran medida, la naturaleza de la lengua, el currículo y los propósitos de la enseñanza en la educación superior.

Finalmente, a la luz del análisis previo y con el propósito de transformar la situación en la que actualmente se encuentra la Prueba de inglés, presentamos a continuación algunas recomendaciones que podrían ser consideradas por el MEN para que esta Prueba produzca efectos positivos.

El ICFES debería:

- Incluir en la prueba de Competencias Genéricas, y de Inglés en particular, sin dejar de reconocer la pertinencia de los propósitos administrativos, los propósitos *educativo* e *investigativo*. El primero, por ejemplo, permite hacer un diagnóstico y evaluación tanto del currículo como del progreso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera. El segundo fomenta las investigaciones acerca del uso y aprendizaje de la lengua y promueve innovaciones y cambios en el currículo.
- Armonizar la prueba de inglés con los desarrollos en lingüística teórica y aplicada, en los estudios lingüísticos interdisciplinarios y en las teorías del aprendizaje.

- Asimismo, debería tener en cuenta la competencia pragmática y sus dos componentes: la competencia ilocutiva y la sociolingüística, para no limitar la prueba a medir parcialmente la competencia del lenguaje, a través de la competencia organizativa exclusivamente
- Incluir en la prueba textos con contenidos representativos de las disciplinas, del nivel y del uso en situaciones comunicativas reales, orales y escritas, que los estudiantes tendrán que enfrentar durante su formación profesional y principalmente como egresados en el ejercicio profesional.
- Para garantizar unos resultados de calidad y atendiendo a los principios básicos de la evaluación: validez, autenticidad y confiabilidad, la prueba de inglés se debe alinear de manera consistente y real con los estándares del MCE, sin perder de vista las características socioculturales y educativas de la realidad nacional.

REFERENCIAS

- Bachman L.(1990a). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Bachman,L.(1990b). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Bailey, K. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*.
- Bhatia, V. K. (2002) Applied genre analysis: a multi-perspective model. (Consultado en enero 2009 en www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf)
- Barletta, N., & May, O. (2006) Washback of the ICFES Exam. A case study of two schools in the Departamento del Atlántico. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 235-261
- Bedford, J. (sf). Washback – the Effect of Assessment on ESOL Teaching and Learning (Consultado en enero 2009 en http://www.tki.org.nz/r/esol/esolonline/secondary_mainstream/research/nzresearch/jenni_bedford/jenni_bedford.pdf)
- Brown, H. Douglas. (2004). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. NY: Pearson Education Inc.

- Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. *JALT Journal*, 10: 15-42.
- Caine, N. A. (2005) EFL Examination Washback in Japan: Investigating the Effects of Oral Assessment on Teaching and Learning. Master in Education in the Faculty of Education. The University of Manchester. Consultado en noviembre 2009 en www.asian-efl-journal.com/Thesis_Washback_in_Japan_Caine.pdf.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Cárdenas, M. L. (2006) Bilingual Colombia. Are we ready for it? What is needed? Proceedings of the 19th Annual English Australia Education Conference, Perth, Australia. (Consultado en octubre de 2010. Disponible en http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatafuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c07_07&Lev2=c06_carde).
- Centro Virtual Cervantes Instituto Cervantes. (sf). Competencia comunicativa. Consultado en octubre de 2009 en (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm).
- Cohen, A.D (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Firestone, W. A. (2001). Issues in education: standardized testing. (Consultado en Agosto de 2009 en <http://ur.rutgers.edu/focus/article/Issues%20in%20education:%20standardized%20testing/851/>).
- Hughes, A. (1993). *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript, University of Reading.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13 (3), 241- 256.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Coeditores: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) ECAES Prueba de Competencias Genéricas. Guía de Orientación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) ECAES Prueba de Competencias Genéricas. Guía de Orientación-Ejemplos de Preguntas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 3963 de 14 octubre 2009 (Consultado en 2009 http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/205955_archivo_pdf_decreto3963.pdf).
- Newfields, T. (2005) TOEIC® Washback Effects on Teachers: A Pilot Study at One University Faculty. (Consultado en enero de 2009 en <http://www.tnewfields.info/Articles/washback.htm>).

Prodromou, L. (1995). The Backwash Effect: from Testing to Teaching. *Language Testing* 1995, 49 (1): 13-25.

Sánchez, A. C., & Obando, G. V. (2008) Is Colombia ready for « Bilingualism » ? PROFILE, 9, 181-196.

The translation work place. Consultado en enero de 2009 en http://www.proz.com/kudoz/english_to_spanish/journalism/3690368-infotainment.html#8340473

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 LOS AUTORES:

Harvey Tejada

Licenciado en Lenguas Modernas y Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesor Titular de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la misma universidad. Áreas de interés docente e investigativo: lectura y escritura en lengua extranjera, procesos de empoderamiento y construcción curricular bilingüe.

Correo electrónico: hartejad@hotmail.com

Nelson Jasac Castillo Narváez

Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. Actualmente cursa Maestría en Lenguas Extranjeras con énfasis en lingüística. Se ha desempeñado como profesor de inglés y de francés en la educación media y profesor de ESP en la Universidad del Valle desde 2002 hasta julio de 2010. Áreas de interés: la influencia de los exámenes en el currículo; la música y su importancia en el desarrollo de habilidades cognitivas para el aprendizaje de las lenguas.

Correo electrónico: nelsontrad_1@hotmail.com

Fecha de recepción: 19-03-2010

Fecha de aceptación: 8-11-2010