

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL DESEMPEÑO EN EL TOEFL DE LOS EGRESADOS DEL
PROFESORADO EN IDIOMA INGLÉS PARA TERCER CICLO Y EDUCACIÓN MEDIA DE LA
UCA, AÑOS 2012-2014"**

TESIS DE POSGRADO

GLORIA MERCEDES PACAS CARDOZA
CARNET 24848-13

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2015
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL DESEMPEÑO EN EL TOEFL DE LOS EGRESADOS DEL
PROFESORADO EN IDIOMA INGLÉS PARA TERCER CICLO Y EDUCACIÓN MEDIA DE LA
UCA, AÑOS 2012-2014"**

TESIS DE POSGRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

GLORIA MERCEDES PACAS CARDOZA

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2015
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTOR DE CARRERA: MGTR. ROBERTO ANTONIO MARTÍNEZ PALMA

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. LIGIA GUISELA MALDONADO SAMAYOA

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. MARITZA ILEANA SILVA RODRIGUEZ DE REYES

Guatemala, 8 de julio de 2015

Señores
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Ciudad

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Ustedes para someter a su consideración la tesis de la **Licenciada Gloria Mercedes Pacas Cardoza, carné No. 2484813**, titulada **“FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL DESEMPEÑO EN EL TOEFL DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN IDIOMA INGLÉS PARA TERCER CICLO Y EDUCACIÓN MEDIA DE LA UCA, AÑOS 2012-1014”** previo a optar al grado académico de Magister en Educación y Aprendizaje.

Asimismo, por haber tenido la oportunidad de dar seguimiento a la investigación y revisar el informe final, me permito manifestarles que la misma reúne las condiciones exigidas por la Universidad Rafael Landívar y la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que me permito someterla a su consideración para que se proceda con la revisión final de la misma.

Atentamente,


Mgter. Guisela Maldonado
Asesora



Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Posgrado de la estudiante GLORIA MERCEDES PACAS CARDOZA, Carnet 24848-13 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05386-2015 de fecha 23 de septiembre de 2015, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL DESEMPEÑO EN EL TOEFL DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN IDIOMA INGLÉS PARA TERCER CICLO Y EDUCACIÓN MEDIA DE LA UCA, AÑOS 2012-2014"

Previo a conferírsele el grado académico de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 30 días del mes de septiembre del año 2015.



Irene Ruiz Godoy

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

DEDICATORIA

A Bea.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, quien moldeó en mi alma esta pasión por la docencia.

A mi Bea, por ser ejemplo vivo de coraje, fortaleza, dignidad y esperanza.

A Laura María, Natalia e Ignacio, por su luz.

A mi amor, por estar ahí, incondicionalmente.

A Ana Laura, por su cariño y hermandad.

A Rolando y Marisol, por su apoyo y amistad entrañables.

A mis compañeros y compañeras de cohorte, por todo lo que me enseñaron en este proceso.

A mi Maestra querida, Olga Doñas, por su invaluable aporte, sensibilidad y acompañamiento.

A la UCA, por la oportunidad de continuar mi formación.

A mi asesora, Guisela Maldonado, quien me guió certeramente hacia la consecución de esta meta.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 1 |
| I. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 1.1 Qué se entiende por competencia lingüística | 10 |
| 1.2 Cómo se desarrolla la competencia lingüística | 12 |
| 1.3 Cómo se determina la competencia lingüística | 16 |
| 1.4. El TOEFL | 23 |
| 1.5 Tipos de currículo, las competencias docentes y los aprendizajes que promueven | 24 |
| A. El currículo del Profesorado en Idioma Inglés | 26 |
| 1.6 El Plan 2021 | 30 |
| II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 32 |
| 2.1 Objetivos | 33 |
| A. Generales | 33 |
| B. Específicos | 33 |
| 2.2 Variables de Estudio | 34 |
| 2.3 Definición de la Variables de Estudio | 34 |
| A. Definición Conceptual | 34 |
| B. Definición Operacional | 36 |
| 2.4 Alcances y Límites | 38 |
| 2.5 Aportes | 39 |
| III. MÉTODO | 40 |
| 3.1 Sujetos | 40 |
| 3.2 Instrumentos | 41 |
| 3.3 Procedimiento | 43 |
| 3.4 Tipo de investigación, diseño y metodología | 44 |
| IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 46 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 4.1 | Análisis Resultados TOEFL años 2012-2014 | 46 |
| 4.2. | Relaciones entre resultados de TOEFL y variables de tipo personal | 49 |
| 4.3. | Relaciones entre resultados de TOEFL y variables de tipo institucional | 59 |
| 4.4. | Resultados comparativos | 66 |
| 4.5 | Resultados del grupo focal | 81 |
| V. | DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 96 |
| VI. | CONCLUSIONES | 108 |
| VII. | RECOMENDACIONES | 111 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 115 |
| | ANEXOS | 119 |

RESUMEN

El presente estudio es descriptivo correlacional y tuvo como objetivo general identificar factores relacionados con el desempeño en el TOEFL de los egresados del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo y Educación Media de la UCA de los años 2012-2014. Además, se realizó un diagnóstico de este rendimiento y se relacionó con variables de tipo personal e institucional.

La investigación se hizo con 30 egresados en los años mencionados y un grupo focal de 5 docentes de la especialidad, utilizando dos tipos de instrumentos elaborados por la investigadora: un cuestionario para recolectar la percepción de los egresados, y una entrevista semi-estructurada para el grupo focal mencionado. Se encontró un promedio global de desempeño 494.13 puntos. Solamente un poco más de la cuarta parte del total de egresados alcanzan el puntaje mínimo para graduarse. El resultado no cambia significativamente al repetir la prueba. Los factores más altamente relacionados con los resultados son el grado de ansiedad y capacidad de control de la misma. Se identifica como causa principal de estos resultados que el TOEFL no es una prueba válida como requisito de graduación. Se recomienda eliminarlo como requisito de graduación del Profesorado de Inglés, y diseñar una prueba específica que sea congruente con las competencias y componentes del currículo de la carrera. Mientras tanto, se sugiere elaborar una propuesta institucional que incluya un plan de transición para quienes egresaron en los últimos 5 años (entre 2010-2014).

I. INTRODUCCIÓN

Los retos educativos a los que se enfrentan los países de la región, y particularmente El Salvador, han llevado a distintas instancias a asumir políticas que incidan de manera significativa en la calidad de la educación. Diversas investigaciones han establecido la relación entre calidad educativa y muchos aspectos del desarrollo de los pueblos. McKinsey & Company (2010) afirma que ámbitos como el demográfico, social, y económico se ven influenciados por el acceso a educación de calidad, de manera que si se aspira a combatir males como la violencia, la criminalidad, y en definitiva, la inequidad, necesariamente se debe enfrentar el tema educativo. En ese sentido, la Plataforma Regional sobre Educación en América Latina (PREAL, 2013) sostiene que la formación docente juega un rol fundamental en la mejora de dicha calidad educativa.

En 1999, el Ministerio de Educación salvadoreño estableció como requisito de egreso de todas las carreras de profesorado la aprobación de la Prueba de Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), cuya finalidad es evaluar dichas competencias en los futuros docentes. Desde que se comenzó a aplicar en el año 2001, sus resultados han sido muy pobres, mejorando significativamente en los últimos 5 años, con tasas de reprobación entre el 66% y el 17% (Pacheco, 2012).

En este marco de ampliación de requisitos de graduación, a los egresados del Profesorado en Inglés de Tercer Ciclo y Educación Media, se les impuso uno especial: alcanzar un puntaje igual o mayor a 520 en el TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Muchos estudiantes egresados de esta carrera de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA) no alcanzan ese puntaje mínimo,

imposibilitando así la obtención de su título. Algunos de ellos incluso toman la prueba varias veces, con similares resultados. Esta situación tiene grandes implicaciones, no solamente para los egresados, sino también para los docentes encargados de su formación, los programas de estudio, las secuencias didácticas; en definitiva, para todos los involucrados en formación docente.

A pesar de lo anterior, en la UCA no se ha realizado ninguna investigación que se aproxime a explicar el fenómeno; así como tampoco hay propuestas concretas para incidir en él. En consecuencia, la situación sigue sin transformarse.

Debido a lo expuesto, el presente estudio pretende explorar los factores que podrían estar contribuyendo al desempeño de egresados del Profesorado en Idioma Inglés de la UCA en el TOEFL.

En El Salvador no hay investigaciones que determinen el nivel de salida de los estudiantes del Profesorado en Inglés, ni cuáles factores pueden estar incidiendo en los bajos resultados que se obtienen en el TOEFL a nivel nacional. Sin embargo, hay estudios que exploran cómo está el nivel de competencia lingüística de los docentes que ya se encuentran ejerciendo. También se han realizado investigaciones en las que se pretende identificar el nivel de competencia comunicativa de egresados de la Licenciatura en Inglés.

Se encontró la tesis de Alfaro Barraza, Alfaro Barraza y Morán de Chang (2005), la cual tenía como objetivo principal determinar el nivel de competencia comunicativa de los egresados de la Licenciatura en Inglés del ciclo 01-05 de la Universidad Francisco Gavidia. La muestra fue de 14 de los 17 egresados en ese ciclo de estudios. A éstos se les pasó un examen de ubicación de la serie New Interchange. Entre sus conclusiones más destacadas

están que ninguno de los egresados alcanzó el nivel superior. Además, las investigadoras concluyeron que un factor socio-económico decisivo en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua fue el trabajar y estudiar al mismo tiempo, puesto que, de acuerdo a los encuestados, habían experimentado cansancio físico y mental, estrés, falta de concentración, así como impuntualidad o inasistencia a las clases.

Por su parte, Martínez (2009) exploró las condiciones, factores y variables que interfieren con el aprendizaje del Idioma Inglés de los estudiantes. Concluyó que un factor importantísimo que incidía en la problemática era el bajo nivel de dominio del idioma Inglés que poseían los docentes en servicio. El autor hizo una revisión documental de pruebas que realizó el Ministerio de Educación a nivel nacional para determinar el nivel de competencia lingüística de los docentes de inglés que ejercían en primaria, tercer ciclo y bachillerato en el año 2005. La muestra fue de 2,341 docentes de inglés de los niveles educativos mencionados. El resultado fue que en dichas pruebas, la gran mayoría (98.1%) resultó ubicado en categorías de “Básico” y “medio bajo”, y sólo un 1.9% de los docentes alcanzaron un nivel avanzado. Se concluye que en El Salvador, los docentes no dominan el idioma inglés; que sus competencias didácticas son aún inadecuadas. Además afirma que los estudiantes manifiestan poco interés y poca motivación en aprender inglés. Por otro lado, dicha investigación sostiene que existía la percepción por parte de los docentes que los estudiantes no le dan la debida importancia, y que por tanto hay poco compromiso, estudio y aprendizaje en la asignatura. Además, se mencionan otros aspectos como la metodología empleada por los docentes, así como el programa de estudio de inglés llegan a interferir en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, pues son tradicionales, con enfoque gramatical-memorístico, y ya están obsoletos.

En América Latina también se han realizado investigaciones tendientes a identificar qué puede incidir en el desempeño en pruebas estandarizadas del Idioma Inglés.

Se encontró la tesis de Castro (2009), la cual exploró percepciones de estudiantes de lenguas modernas de la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, respecto a los exámenes TOEFL, IELTS (International English Language Testing System) y CAE (Certificate of Advanced English). La muestra fue en cadena o bola de nieve. Como instrumentos se usaron tres cuestionarios similares cada uno dirigido a una población específica. Entre los resultados referentes a los estudiantes se encuentra que el examen les genera ansiedad y estrés a la mayoría, puesto que de no obtener el puntaje necesario no se podrían graduar, o por el posible pago de otro examen en ese caso. Un gran número dijo que estudiaba el formato de la prueba con el fin lograr potenciar sus habilidades y disminuir sus deficiencias teniendo en cuenta el factor tiempo de este tipo de exámenes. De igual manera, el 66.6% de los estudiantes encuestados consideraron importante tomar un curso preparatorio para estos exámenes. Además, para un 54.5% de los ex alumnos encuestados consideraron que el tiempo en la prueba fue suficiente para contestarla en su totalidad. La totalidad de la población encuestada (100%) cree que la preparación previa al examen influye en los resultados.

Por otro lado, se encontró el trabajo de tesis de Zapata (2011), en el que buscaba investigar los factores académicos asociados al bajo rendimiento en pruebas estandarizadas de inglés en la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó, en Medellín, Colombia. La muestra fue de 64 estudiantes que obtuvieron un puntaje inferior al rango medio. Concluyó que la institución y sus estudiantes debían participar conjuntamente para analizar, reevaluar y proponer nuevas estrategias continuas y permanentes tendientes a un mejor desempeño académico para la aprehensión de un aprendizaje significativo,

integral y permanente. Además, la investigadora encontró que el bajo rendimiento podría seguir empeorando de no emplear estrategias creativas, puesto que los futuros egresados, quienes en su propósito de salir a ejercer la actividad docente, se verían en seria desventaja con respecto a otros profesionales del área, al constatarse que su formación no alcanza los niveles apropiados exigidos en pruebas de aptitud para el área de inglés, la cual es de una alta demanda y competitividad en el sector que compete a la labor pedagógica.

Por su parte, Sánchez (2013) analiza el nivel de inglés de estudiantes y docentes colombianos de acuerdo a pruebas estandarizadas, y los factores que podrían estar incidiendo en dichos resultados. El autor concluye que un aspecto importante es la calidad de los docentes de inglés, ya que ésta influye en el rendimiento académico de los estudiantes. A todos los docentes de inglés del sector público se les pasó la prueba Saber 11, la cual utiliza los mismos términos y parámetros, que los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas. Los resultados fueron que un 25% alcanzó un nivel B+ (usuario independiente); el 35% el nivel B1 (umbral); mientras que el restante 40% obtuvo puntajes que los ubicaron en distintas variaciones del nivel básico (A2 a A-). Por lo tanto, Sánchez afirma que el bajo rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas de Inglés en Colombia está íntimamente ligado al hecho que un gran porcentaje de docentes tiene un bajo rendimiento en el mismo. Además, el estudio identificó dos grupos, uno con acceso a medios de comunicación y tiene mayor contacto con el inglés a través de éstos, y otro que por ser de bajos recursos o encontrarse en zonas distantes de país no tenía ese contacto con el idioma. Concluye entonces que el Programa Nacional de Bilingüismo está creando inequidad e injusticia, pues genera privilegios para unos pocos.

En países fuera de Latinoamérica también se han hecho estudios de los factores que pueden contribuir al bajo rendimiento en pruebas de estandarizadas del dominio del Idioma Inglés. Entre estos factores podrían estar las características de personalidad, grupo étnico, o género.

Stankov y Lee (2008) examinaron la relación entre confianza y el desempeño en pruebas estandarizadas en Estados Unidos. Puntajes de confianza fueron recolectados durante la administración de las secciones de Lectura y Comprensión Auditiva en el Test of English as a Foreign Language Internet-Based Test (TOEFL iBT). La muestra fue de 824 hablantes nativos del Inglés. El resultado fue que existía correlación entre la confianza y el desempeño en el TOEFL iBT y los resultados sobre personalidad y metacognición. Los resultados también sugieren que la confianza está relacionada, pero separada de la metacognición. Además, se reportaron diferencias de género y étnicas, con los hombres blancos y Afroamericanos mostrando mayor sobreconfianza que las mujeres o que hombres hispanos.

Por su parte Amiryousefi y Tavakoli (2011) investigaron la relación entre ansiedad, motivación, inteligencia múltiple y los puntajes en el TOEFL en las secciones de lectura comprensiva, comprensión auditiva y escritura. Además, se propusieron investigar si el género y el estado civil tenían alguna incidencia en tales resultados. La muestra estuvo compuesta por 30 sujetos (8 hombres y 22 mujeres) que estaban en un curso de preparación para el TOEFL iBT en el Institute of Higher Education (ACECR) en Isfahan, Irán. Su edad oscilaba entre los 20 y 36 años de edad. Fueron categorizados como estudiantes del nivel intermedio. Entre los resultados principales están que parece haber una relación entre inteligencia cinética y comprensión auditiva; así como entre inteligencia musical y expresión escrita. Así, las personas que tienen inteligencia musical son capaces de escuchar

patrones, reconocerlos y manipularlos, por lo que pueden llegar a ser buenos escritores y compositores. Por otro lado, la gente con inteligencia cinética involucran sus habilidades motoras en lugar de las cognitivas y parece que usan su memoria muscular (recuerdan cosas a través de su cuerpo). Para otros factores, no se encontró relación. Los resultados también indican que factores como género o estado civil no hacían ninguna diferencia. El estudio también identificó como causas de ansiedad el límite de tiempo, lo largo del test, y la falta de autoconfianza, por lo que los autores sugieren entrenar a los examinandos con estrategias de manejo del tiempo.

El mismo ETS (Educational Testing Service) ha auspiciado investigaciones que lleven a identificar factores que incidan en el desempeño en el TOEFL. Se encontró la investigación de Hill y Liu, citados por Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012), la cual que exploró el efecto de la interacción entre el *backgroundknowledge* o conocimientos previos de los examinandos y su proficiencia lingüística en su desempeño en la sección de lectura del TOEFL iBT. La muestra constó de 7,310 puntajes de personas que tomaron el test alrededor del mundo. Los resultados sugirieron que los conocimientos previos guardaban relación con el nivel de proficiencia en algunos ítems, lo cual podía ser atribuido a las características idiosincrásicas y del pasaje de lectura o a las características mismas del ítem. Al examinarse de manera integral, las lecturas del TOEFL iBT no mostraron ser ventajosos ni desventajosos para aquellos que tenían conocimientos previos de física o estaban familiarizados con alguna cultura.

Por otra parte, se encontró el artículo de Al-Shboul, Ahmad, Nordin y Rahman (2013). En él dan cuenta de revisión de literatura con el objetivo de determinar la relación entre ansiedad del idioma extranjero y el desempeño. Esta ansiedad está definida como aquella que se experimenta cuando se siente aprehensión acerca de evaluaciones académica, y

viene del miedo al fracaso. Los autores concluyen que esta ansiedad sí tiene gran incidencia en el desempeño en los exámenes, y la señalan como el factor que más negativamente incide en cómo se desempeñarán los estudiantes en el idioma extranjero.

También se encontró el estudio de Lin y Wu (2013), el cual tuvo como objetivo principal determinar si había desempeño diferencial por género en evaluaciones de lengua extranjera. La muestra estuvo constituida por 3160 hombres y 1299 mujeres que se sometieron al The English Proficiency Test (EPT). Los sujetos fueron graduados universitarios. Diseñado a semejanza del TOEFL, el EPT incluye Comprensión Auditiva (30 ítems), Gramática y Vocabulario (40 ítems), Sección de Complementar (20 ítems), Comprensión Lectora (30 ítems), y Escritura (1 ítem). Los investigadores concluyeron que no hubo diferencia significativa entre hombres y mujeres en los puntajes globales, aún cuando los hombres tuvieron escasamente mejores resultados. Sin embargo, se encontró que las mujeres tuvieron significativamente mejores resultados en la comprensión auditiva, mientras que los hombres tuvieron mejores puntajes en la sección de complementar, así como en gramática y vocabulario.

Otro de esos estudios, realizado por Malone y Montee (2014) exploró qué pensaban las partes interesadas (*stakeholders*) sobre el TOEFL iBT como forma de medir la habilidad de lenguaje académico. La muestra de estudiantes fue de 910, de los cuales 788 respondieron a una encuesta que complementó lo recabado en los grupos focales. Entre otros métodos, las investigadoras formaron grupos focales con estudiantes y profesores en los Estados Unidos y en otras partes del mundo; también con administradores en universidades estadounidenses. Aun cuando el objetivo de la investigación no era identificar factores que contribuyen al desempeño en el TOEFL, sugiere que lo que piensen del TOEFL los

maestros, administradores y los estudiantes que se someten a la prueba tiene gran incidencia en detrimento o a favor de la validez de ésta, así como en los resultados.

En conclusión, se podría afirmar que a nivel nacional, existe poca información sobre qué factores están contribuyendo a los bajos niveles de competencia lingüística del idioma inglés, tanto en estudiantes, docentes en formación, como docentes ya en ejercicio de su profesión. Sin embargo, los estudios aquí citados sugieren que hay factores que pueden incidir de manera positiva o negativa en dicha problemática. Entre los más importantes se encuentran el docente (características, metodología, enfoque educativo); el estudiante (características socio-demográficas, de personalidad, meta cognitivas y de autorregulación) y el currículo (su diseño y enfoque).

Para mayor comprensión del tema, a continuación se definen algunos elementos teóricos.

1.1 Qué se entiende por competencia lingüística

El concepto de competencia lingüística se utilizó en la teoría del generativismo, o Gramática generativo-transformacional de Noam Chomsky (citado por Sastoque, 2008), quien afirma que la gramática es universal, independiente de cada lengua, y es inherente a todo ser humano.

El diccionario de términos clave de español como Lengua Extranjera la define así:

"La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como

el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve"

(Diccionario de Elementos clave de Español como Lengua Extranjera, ELE, 2014)

Canale y Swain (citados por Llamas Saíz, 2010), entienden la competencia comunicativa como una síntesis de un sistema subyacente de conocimiento y habilidad necesaria para la comunicación. En su concepción de competencia comunicativa, el conocimiento (consciente o inconsciente) se refiere a aquel que tiene un individuo sobre el idioma y otros aspectos de su uso. De acuerdo a estos autores, hay tres tipos de conocimiento: a) conocimiento de principios gramaticales subyacentes; b) conocimiento de cómo se utiliza el idioma en un contexto social para satisfacer funciones comunicativas y c) conocimiento de cómo combinar lo que se dice y las funciones comunicativas con respecto a los principios discursivos. Además, su concepto de habilidad se refiere a cómo una persona puede utilizar este conocimiento para comunicarse.

Larsen-Freeman y Long, citados por Pozzo y Lecina (2014) conciben esta competencia como una capacidad comunicativa que implica la utilización del conocimiento de reglas lingüísticas, funciones, actos verbales, contenidos proposicionales, y competencias estratégicas.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR, 2011) la considera una competencia pragmática, que ayuda a comunicarse e interactuar en un contexto social y lingüístico específico, y está compuesta de cuatro sub-competencias: a) Competencia lingüística (incluyendo elementos semánticos, sintácticos y fonológicos); b) Competencia pragmática o discursiva (funciones, actos verbales, interacciones); c)

Competencia sociolingüística (convenciones sociales, intenciones comunicativas, registro);
y d) Competencia estratégica (la capacidad de hacer ajustes al curso de la comunicación).

1.2 Cómo se desarrolla la competencia lingüística

De acuerdo a Chomsky, citado por Sastoque (2008) las personas nacen con el *Language Acquisition Device* (LAD), un dispositivo mediante el cual se tiene acceso al conocimiento y uso de la lengua gracias a una gramática universal que desarrolla en su mente. A través de esta una persona puede comunicar mensajes que jamás había oído antes, y está centrada en operaciones gramaticales que interioriza y se van desarrollando con el tiempo. Por tanto, para que un alumno la adquiriera, el maestro debe hacerle que hable, enseñarle vocabulario (además de gramática). Esta competencia se formará mediante reglas comunicativas que se relacionan con la gramática, organizándose y estructurándose.

Otra de las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua es la de Stephen Krashen (como se citó en Ascencio, 2009). Dicha teoría está formada por 5 hipótesis: a) La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje, b) La hipótesis del orden natural, c) La hipótesis del monitor, d) la hipótesis del input, y e) La hipótesis del filtro afectivo.

Con respecto a la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje, Krashen (citado por Ascencio, 2009), sostiene que hay dos formas de desarrollar la habilidad en una L2 (segunda lengua). Dice que la adquisición es un proceso inconsciente, muy parecido al utilizado por los niños al adquirir el idioma; mientras que el aprendizaje está definido como un proceso consciente, que lleva a saber sobre el idioma.

La segunda hipótesis es la del orden natural y afirma que hay un orden predecible en el que el individuo adquiere las reglas de la lengua, por lo que unas aparecen antes que otras. Según el autor, este orden no está determinado por la simplicidad de la forma, y no hay

diferencias en el orden de las adquisiciones entre las personas que han adquirido una segunda lengua (L2) en ámbitos extra escolares y quienes lo han hecho en una clase.

La hipótesis del monitor sostiene que la competencia lingüística en la segunda lengua es adquirida inconscientemente, y el aprendizaje monitorea o edita lo que la persona dice o escribe.

Por otro lado, en la hipótesis del input este autor sostiene que las personas adquieren el lenguaje comprendiendo mensajes, o recibiendo un *input inteligible*. Van progresando en un orden natural (hipótesis b) y comprenden un input que tenga estructuras del próximo nivel, un poco arriba de la competencia actual.

Esta última hipótesis guarda mucha relación con la llamada Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky (como se citó en Achaerandio, 2003). Esta trata de explicar cómo y bajo qué circunstancias se dan esas actividades mediadas, en las cuales una persona se apropia de las herramientas psicológicas de su cultura. Dice que es la distancia entre el nivel de desarrollo actual que tiene el aprendiz, y el nivel de desarrollo que potencialmente puede alcanzar mediante la ayuda de otros más capaces que él. Al hacerlo, esta zona de desarrollo próximo ya alcanzado se convierte en la nueva zona de desarrollo real, que puede a su vez, a través de los mediadores respectivos, hacer que vuelva a incrementarse su desarrollo potencial.

Por su parte Krashen (como se citó en Ascencio, 2009), dice algo similar: para que se desarrollen las competencias lingüísticas, el estudiante debe estar expuesto al idioma, pero este debe estar ligeramente arriba de su actual nivel de producción. En otras palabras, se le debe hablar y exponerlo a material que no esté exactamente a su capacidad de producir (ya sea oralmente o por escrito), sino un nivel arriba del mismo (no mucho más alto, como a veces ocurre, volviendo ese input inalcanzable).

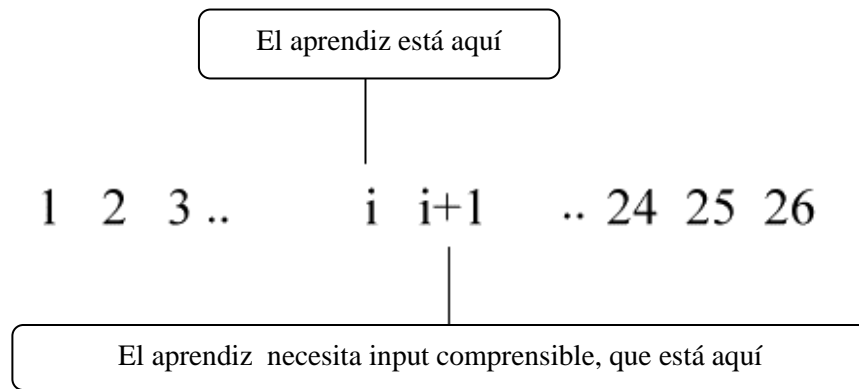


Figura 1. Teoría del input comprensible, Krashen (citado por Ascencio (2009))

Para explicar mejor su hipótesis, el autor desarrolló la fórmula $i + 1$, diciendo que “nos movemos desde i , nuestro nivel actual, hacia $i + 1$, el siguiente nivel en el orden natural, comprendiendo un input que contenga $i + 1$ ” (Krashen, citado por Ascencio, 2009) El autor considera al input como un elemento primordial del medio ambiente, pues el individuo no adquiere simplemente lo que oye, para este autor tiene una significativa participación en la adquisición del lenguaje el procesador interno, haciendo con esto referencia al dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD) al que hace referencia Noam Chomsky (como lo citó Sastoque, 2008).

Por último, la hipótesis del filtro afectivo, la cual plantea que para que el input comprensivo desarrolle la competencia lingüística, el individuo debe estar abierto. El filtro afectivo se concibe como un bloqueo mental que no permite que el estudiante haga uso del input inteligible que recibe para poder adquirir el lenguaje. Si el filtro está alto, el input no llega al LAD, en consecuencia, no se produce la adquisición del lenguaje. Ahora bien, si el filtro está bajo, el aprendiz participará en la conversación, y la adquisición se verá potenciada.

En suma, Krashen (como se citó en Ascencio, 2009) sintetiza sus cinco hipótesis afirmando que las personas adquieren una segunda lengua siempre y cuando obtengan un input inteligible y sus filtros afectivos estén bastante bajos para dejar que el input entre.

Bajo estas dos condiciones, la adquisición es inevitable, puesto que el LAD funciona como cualquier otro órgano.

De manera más general y relacionada al control (o no) de estos filtros afectivos, está lo que Achaerandio (2005) llama indefensión aprendida. En primera instancia el autor afirma que esta desesperanza no es biológica, sino que es aprendida por el condicionamiento del ambiente que rodea al individuo (familia, escuela, comunidad). Además, nos hace un perfil del estudiante que padece de esta “indefensión”: Tiene una fuerte sensación de impotencia y fracaso frente a las exigencias y reacciones de sus compañeros y familia; debido al trauma, es una persona insegura y temerosa; frente a la superación de ese trauma, su autoestima crece y se vuelve más libre. Sin embargo, frente al fracaso, tiende a sentir que no tiene control sobre su éxito, y muestra inclinación a desanimarse fácilmente. Si se controlan o superan esas situaciones, crece en autoestima y libertad. Pero si siente que, haga lo que haga, no puede controlarlas o superarlas, se desanima y se deprime. Al repetirse esta situación, entonces crece su desesperanza y termina por pensar que no importa lo que haga, nada va a cambiar: siempre será un fracasado. Otros reaccionan agresivamente ante la frustración, mostrándose rebeldes hacia la profesora o hacia la asignatura que se está estudiando. Además, el autor se refiere a los enfoques pedagógicos no efectivos, entre los que menciona actividades mecánicas y bloqueo al aprendizaje significativo. Esto empeora si se es constantemente criticado y reprendido. El docente puede contagiarse, y sufrir de esta desesperanza agotadora que a la vez continúa proyectando al estudiante. Por tanto, para que una competencia lingüística se desarrolle, es necesario aplicar estrategias metodológicas que intervengan sobre estas actitudes que bloquearán el aprendizaje.

1.3 Cómo se determina la competencia lingüística

El Marco Común Europeo (2011) establece una escala de 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. Esta clasificación es utilizada en algunas instituciones educativas de nuestro país para ubicar a los estudiantes de Inglés en niveles de un programa de extensión (llamados cursos libres de Inglés en la UCA). La división se agrupa en 3 bloques que responden a una división más clásica de nivel básico, intermedio y avanzado, aunque no se corresponden exactamente por estar situados por encima o por debajo de ellos (CEFR, 2011)

Tabla 1

Escala de niveles de competencia, CEFR (2011).

| Nivel | Subnivel | Descripción |
|-----------------------|--------------------|--|
| A (Usuario básico) | A1 (Acceso) | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |
| | A2 (Plataforma) | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| B (Usuario) | B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre |

| | |
|----------------------------------|---|
| independiente) (Intermedio) | <p>cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p> |
| B2 (Intermedio alto) | <p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede 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.</p> |
| C (Usuario competente) | <p>C1 (Dominio operativo eficaz)</p> |
| C2 (Maestría) | <p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p> |
| Fuente: CEFR (2011)- | |

Adicionalmente, establece las capacidades que el alumno debe alcanzar en cada nivel en cuanto a comprensión, expresión oral y expresión escrita. La categoría que se refiere a comprender está integrada por las destrezas de comprensión auditiva y comprensión de

lectura; la categoría hablar integra las de interacción oral y expresión oral y la categoría escribir comprende la destreza expresión escrita.

Tabla2

Capacidades a alcanzar en cada nivel según el CEFR (2011).

| Comprender | | Hablar | | Escribir | |
|------------|---|--|--|---|---|
| Nivel | Comprensión auditiva | Comprensión de lectura | Interacción oral | Expresión oral | Expresión escrita |
| A1 | Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad. | Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos. | Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. | Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco. | Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel. |
| A2 | Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. | Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas. | Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo. | Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve. | Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien. |
| B1 | Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan | Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el | Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa | Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, | Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de |

| | | | | | |
|-----------|---|---|--|---|---|
| | <p>asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p> | <p>trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p> | <p>lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p> | <p>esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p> | <p>interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p> |
| B2 | <p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</p> <p>Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p> | <p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p> | <p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p> | <p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p> | <p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p> <p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos, incluso puedo estar en la capacidad de pedir un empleo</p> |
| C1 | <p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p> | <p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p> | <p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p> | <p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p> | |
| C2 | <p>No tengo ninguna dificultad para</p> | <p>Soy capaz de leer con facilidad</p> | <p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier</p> | <p>Presento descripciones o</p> | <p>Soy capaz de escribir textos claros y</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento. | prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias. | conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta. | argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. | fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias. |
|--|---|--|---|--|

Fuente: CEFR (2011).

De esta tabla se puede inferir que un puntaje igual o mayor a 520 (requisito de graduación de los egresados del Profesorado en Inglés) equivale a un nivel B2 (que va de 500-547 puntos). Esto indicaría que un egresado del Profesorado en Inglés sería clasificado dentro del mismo nivel aún si obtuviera un puntaje de 500. Por otro lado, tres de estas cinco destrezas no son evaluadas por el TOEFL, puesto que no incluyen la habilidad de interactuar ni de expresarse oralmente, así como tampoco la de escribir. Para las primeras dos, se ha diseñado una prueba específica, y para la escrita, hay también una sección que es agregada a la Prueba de Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas ECAP, la cual, como se apuntó anteriormente, pretende evaluar dichas competencias en los futuros docentes, y es administrada por el MINED desde 2001.

Otro sistema de evaluación utilizado a nivel internacional para determinar la competencia lingüística es el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines, que unifica criterios entre instituciones gubernamentales y académicas. Según Omaggio, citada por Lissitz (2009), estos lineamientos consisten en una escala de evaluación que describe de forma general y específica el desempeño comunicativo desde los niveles mínimos hasta los más desarrollados y refinados. Dicha escala asciende de forma progresiva a medida que alcanza mayores niveles de competencia,

incluyendo tres componentes interrelacionados jerárquicamente: a) las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; b) los criterios: funciones, contexto y precisión; y c) los niveles de desempeño comunicativo: novicio, intermedio, avanzado y superior.

Tabla 3

Tabla de ACTFL Proficiency Guidelines, que define niveles de competencia lingüística

| Escalas del gobierno FSI / ILR | Escalas Académicas ACTFL / ETS | Descripción |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 5 | Nativo | Capaz de hablar como un hablante nativo educado |
| 4+ | Superior | Capaz de hablar la lengua con suficiente precisión |
| 4 | | estructural y vocabulario para participar efectivamente |
| 3+ | | en la mayoría de conversaciones formales e informales. |
| 3 | | |
| 2+ | Avanzado- alto | Capaz de satisfacer la mayoría de requerimientos del trabajo y mostrar alguna habilidad para comunicarse en temas concretos. |
| 2 | Avanzado | Capaz de satisfacer las demandas sociales rutinarias y requerimientos laborales limitados |
| 1+ | Intermedio-alto | Capaz de satisfacer la mayoría de necesidades de sobrevivencia y demandas sociales limitadas. |
| 1 | Intermedio-medio | Capaz de satisfacer algunas necesidades de sobrevivencia y algunas demandas sociales limitadas. |
| 0 | Intermedio-bajo | Capaz de satisfacer necesidades de sobrevivencia básicas y requerimientos mínimos de cortesía |
| | Novicio-alto | Capaz de satisfacer necesidades inmediatas con |

| | | |
|---|---------------|--|
| | | expresiones aprendidas. |
| 0 | Novicio-medio | Capaz de operar en un nivel muy limitado. |
| | Novicio-bajo | Incapaz de funcionar en la lengua hablada. Sin ninguna habilidad en la lengua |

Fuente: ACFTL Guidelines (2012)

El TOEFL no se aprueba o reprueba con un puntaje determinado, ya que cualquier puntuación equivale a un nivel determinado del idioma. La calificación requerida en distintas situaciones (para trabajo, aplicación de becas, entre otros) es variable. Por ejemplo, para ingresar a una universidad estadounidense, los resultados exigidos en el TOEFL iBT son variados.

Tabla 4

Puntajes requeridos en el TOEFL iBT por universidades estadounidenses

| Universidad / Escuela | Puntaje iBT |
|------------------------------|--------------------|
| Harvard | 109 |
| Stanford | 100 |
| Chicago Booth | 104 |
| Berkeley Haas | 68 |
| Michigan Ross | 100 |
| Darden | 100 |
| Yale | 100 |
| UCLA Anderson | 87 |

Fuente: http://www.eurolang.es/certificado_toefl.php

Estos puntajes serían equivalentes a los siguientes niveles en la versión impresa (PBT)

Tabla 5*Equivalencias entre TOEFL PBT y iBT*

| CAMBRIDGE / NIVEL MCERL | TOEFL iBT (internet-Based Test) | TOEFL PBT (Paper-Based Test) |
|-------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| CPE / C2 | 120 | 677 |
| CAE / C1 | 110 - 120 | 637 - 673 |
| FCE / B2 | 87 - 109 | 567 - 633 |
| PET / B1 | 67 - 86 | 517 - 563 |

Fuente: http://www.eurolang.es/certificado_toefl.php

1.4 EL TOEFL.

De acuerdo al ETS (2014), organización encargada del diseño y de la administración de la prueba, el TOEFL mide la capacidad de quienes no son hablantes nativos de inglés para utilizar y entender inglés cuando se escucha, habla, lee y escribe. En general, el objetivo del examen es explorar las competencias de aquellos que tienen como propósito continuar sus estudios o laborar en países de habla inglesa. Es decir, la creación y diseño de la prueba nunca ha tenido como objetivo ser requisito de graduación. A pesar de esto, los egresados del Profesorado en Inglés de El Salvador se someten a ella en su versión impresa (PBT, por sus siglas en inglés). De acuerdo al ETS (2014), esta se puede terminar en aproximadamente 3 horas y media, y consta de tres secciones. A continuación, su estructura.

Tabla 6*Estructura del TOEFL*

| Examen | Sección | Descripción | Límite de tiempo | Cant. de preguntas |
|-----------|----------------------|---|--------------------|--------------------|
| TOEFL PBT | Comprensión auditiva | Mide la capacidad de entender inglés hablado. | De 30 a 40 minutos | 50 |

| | | | | |
|-------|-------------------|---|------------|----|
| TOEFL | Estructura y | Mide la capacidad de reconocer el | | |
| PBT | expresión escrita | lenguaje apropiado para el inglés escrito estándar. | 25 minutos | 40 |
| TOEFL | Comprensión de | Mide la capacidad de entender material | | |
| PBT | lectura | de lectura no técnico. | 55 minutos | 50 |

Fuente: ETS (2014).

1.5 Tipos de Currículo, las competencias docentes y los aprendizajes que promueven.

Achaerandio (2007), afirma que hay tres tipos de currículo: a) el formal o plan escrito de estudios; b) el real, es decir el que en verdad se vivencia en el aula; y c) el oculto, latente en las acciones educativas, aún sin explicitarse. Además, este autor sostiene que el esquema curricular tiene a la base el nuevo paradigma socio-cognitivo, valorando ciertos aspectos que influyen grandemente en su diseño. Así, el sujeto de aprendizaje (y no el profesor) construye y reconstruye internamente el conocimiento, dejando de ser un mero receptor; la mente humana asimila y transforma el conocimiento, convirtiéndolo en parte de sí.

Por otro lado, el autor sostiene que para que haya maduración y desarrollo de los procesos cognitivos y funciones psicológicas superiores del ser humano se debe promover un aprendizaje significativo. Entre estos procesos cognitivos y funciones psicológicas superiores están: la consciencia, intencionalidad, capacidad de planificar, metacognición, autorregulación, inducción, deducción, hipótesis, y resolución de problemas mediante operaciones formales.

En consecuencia, se recomienda utilizar estrategias metodológicas que fomenten un papel activo por parte del alumno, con lectura comprensiva de textos, trabajo personal y cooperativo en pequeños grupos, en lugar de exposiciones largas del profesor.

Adicionalmente, sugiere motivar en el alumnado una actitud crítica sobre el material que le provee el profesor y sobre lo que este le dice.

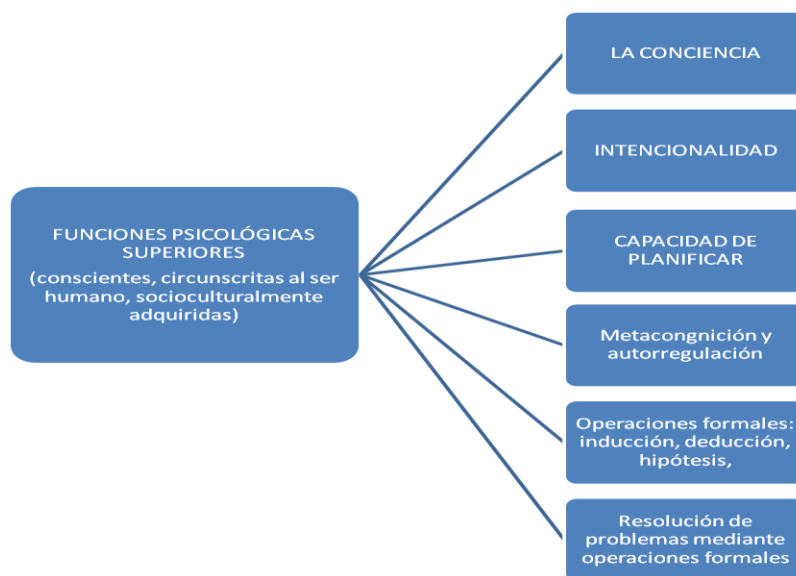


Figura 2. Mapa conceptual de funciones psicológicas superiores.

Fuente: Achaerandio (2007).

Achaerandio (2003), también afirma que entre las competencias docentes que más promueven un aprendizaje significativo están la capacidad de motivar y comprometer al estudiantado para mejorar la calidad educativa mediante un liderazgo positivo; fomentar la práctica de valores; diseñar, implementar y evaluar proyectos a favor de la comunidad y el promover procesos de aprendizaje eficaces en el aula y en su entorno.

Por su parte, Brophy, citado por Shulman (2005), afirma que todos los componentes del currículo deben ser consistentes con las finalidades y propósitos educativos que pretende alcanzar. El autor da cuenta de cómo muchas veces los docentes se preocupan tanto por cubrir los contenidos del programa que pierden de vista cuáles son los objetivos de aprendizaje. Además, sostiene que la problemática se complejiza cuando se imponen programas de evaluación que ponen énfasis en ejecución aislada de habilidades. Brophy

(2000) propone entonces un currículo guiado metas generales de enseñanza, a manera que los estudiantes aprendan “redes coherentes de contenidos interconectados y estructurados alrededor de ideas integradoras” (P. 17).

Asimismo, Brown (2006), Harmer (2007), y Krashen, citados por Ascencio (2009) coinciden en que hay características que los docentes deben desarrollar en los estudiantes si se pretende mejorar sus posibilidades de adquirir competencias lingüísticas. Según Richards y Renandya (citados por Ascencio, 2009), entre estas prácticas pedagógicas se encuentran la de mejorar su capacidad de tomar riesgos, bajar inhibiciones, subir su autoconfianza, y tolerancia a la ambigüedad.

A. El currículo del Profesorado en Idioma Inglés

El Plan de estudio del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media también necesita ser analizado, en cuanto a la malla curricular, así como a otros aspectos de la formación de los futuros docentes de inglés. La estructura de los planes de formación inicial de docentes comprende tres grandes áreas curriculares, desarrolladas a lo largo de tres años: a) formación general; b) formación especializada; y c) la práctica docente.

El área de formación general está compuesta por 9 asignaturas y pretende desarrollar competencias psicopedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas independientemente de la especialidad. Esto representa 36 unidades valorativas, equivalentes a un 33% del currículo. El área de formación especializada está enfocada en desarrollar competencias didácticas propias de cada especialidad o nivel, y está compuesta de 8 asignaturas, las cuales acumulan 40 unidades valorativas, haciendo un 37% del currículo. El área de la práctica docente está concebida como un proceso sistemático, continuo y progresivo de

experiencia pedagógica en un centro educativo. Son cinco los espacios de práctica, acumulando 32 unidades valorativas, es decir, un 33% del currículo. La malla curricular está distribuida así:

Tabla 7

Malla curricular Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.

| Área curricular | Número de asignaturas | Unidades valorativas | % aproximado |
|-------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Formación general | 8 | 36 | 32.7 |
| Formación especializada | 8 | 42 | 38.2 |
| Práctica docente | 5 | 32 | 29.1 |
| Total | 21 | 110 | 100 |

Fuente: MINED, 1999.

En cuanto a la secuencia y el contenido de las asignaturas, solamente 8 de ellas están destinadas a formación especializada. De éstas se reduce a 6 el total de asignaturas que tienen que ver directamente con el desarrollo y fortalecimiento de competencias lingüísticas evaluadas por el TOEFL, puesto que tanto la Didáctica del Idioma Inglés I como la II se enfocan en el estudio de metodología de la enseñanza del idioma.

Por otro lado, puede observarse que durante los dos primeros ciclos del primer año de formación, el currículum contempla solamente una asignatura que desarrolla competencias lingüísticas y es servida en el idioma inglés, contra otras tres del área general. Es decir, de un total de 8 asignaturas cursadas durante el primer año del Profesorado en Inglés, son dos las únicas en las que practican y conocen acerca del idioma.

Además, cabe analizar la estructuración, secuencia, y fuerte peso porcentual de las prácticas docentes. Para organizar la ejecución de todo este proceso el documento Normas para la Práctica Docente Formación inicial para Maestros y Maestras (MINED, 1998),

establece como su propósito principal “...que el futuro profesional contraste la teoría pedagógica analizada, con la realidad educativa, y tome conciencia del rol que le corresponderá desempeñar en la institución educativa y en situaciones específicas.” Sin embargo, esto parece no darse, ya que el practicante se encuentra frente a un grupo de estudiantes sin haber desarrollado aún las herramientas que lo lleven a gestionar experiencias de aprendizaje significativo, con creatividad, efectividad, y bajo principios que aún no ha estudiado.

Tabla 8

Malla curricular del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media.

| Ciclo I | Ciclo II | Ciclo III | Ciclo IV | Ciclo V | Ciclo VI |
|--------------------------------|--|---|--|--|---|
| Psicopedagogía I 4 UV | Psicopedagogía II 4 UV | Diseño y Aplicación de Currículo 4 UV | Informática Educativa 4 UV | Desarrollo Profesional 4 UV | Curso de Especialidad 5 UV |
| Didáctica General I 4 UV | Didáctica General II 4 UV | Evaluación del Aprendizaje 4 UV | Curso de Especialidad 5 UV | Curso de Especialidad 5 UV | Curso de Especialidad 5 UV |
| Educación y Sociedad I 4 UV | Curso de Especialidad 5 UV | Curso de Especialidad 5 UV | Curso de Especialidad 5 UV | Práctica Docente IV: Aplicación de Currículo 10 UV | Práctica Docente V: Aplicación de Currículo 10 UV |
| Curso de Especialidad 5 UV | Práctica Docente I: Observación Institucional 4 UV | Práctica Docente II: Asistencia al Docente 4 UV | Práctica Docente III: Asistencia al Docente 4 UV | | |

Formación General Formación especializada Práctica Docente

Fuente: MINED, 1999.

Aun cuando hay principios en la Didáctica General, y en Psicopedagogía, es hasta el último año de formación en el que cursan las Didácticas del Idioma Inglés. De acuerdo al plan de estudios, es en estas últimas asignaturas en las que el estudiantado aprende a planificar, implementar estrategias, técnicas y métodos de enseñanza actualizados con enfoque comunicativo; estrategias de manejo de la clase; diseño y uso de material didáctico; diseño y aplicación de instrumentos de evaluación basados en un enfoque comunicativo; uso de tecnologías de la información y comunicación, entre otros. Sin embargo, puede observarse que el docente en formación casi nunca tiene la oportunidad de aplicar los principios metodológicos estudiados en sus clases, puesto que el tutor demanda continuar con la metodología con la que él aborda la asignatura. Otra situación frecuente es que el practicante termina siendo utilizado para calificar decenas de cuadernos y exámenes, y muy poca oportunidad tiene de aplicar currículo, aún en las últimas fases de la Práctica Docente. Podría afirmarse entonces que en el Plan de estudios del Profesorado en Inglés hay mucho peso porcentual asignado a una práctica docente cuyos propósitos se cumplan sólo de manera parcial, mientras se da un bajo porcentaje al fortalecimiento de competencias lingüísticas que necesitará tanto para graduarse como para ejercer.

Como puede concluirse de los apartados anteriores, las unidades valorativas de las 6 asignaturas que desarrollan competencias en el idioma inglés, suman apenas un total de 32, lo cual correspondería a un 30% de las que los estudiantes deben cursar a lo largo de la carrera. Este porcentaje sugeriría un número de horas demasiado bajo para desarrollar las competencias lingüísticas que requiere el dominio del idioma al nivel esperado, no sólo por una prueba como el TOEFL, sino también por la especialidad en sí. Por otro lado, esto implicaría que el restante 70% de unidades valorativas están enfocadas en área teórica del área general, y en las prácticas docentes, lo cual parece demasiado elevado.

1.6 El Plan 2021.

En marzo de 2005, el Ministerio de Educación de El Salvador lanzó el denominado Plan Nacional de Educación 2021, el cual establecía políticas y metas educativas que se proponían ampliar el acceso a la educación, y según lo manifestaban “Lograr mayor competitividad de los salvadoreños por medio de la educación y fomentar buenas prácticas de gestión en todos los niveles”(Informe Avance y Desafíos Educativos, MINED, 2005, p.3).Dicho plan sería implementado a largo plazo (2005-2021), y se fundamentaba en un diagnóstico de la educación nacional, en sugerencias de una Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento (agosto-noviembre 2004), en una consulta nacional y la revisión de los compromisos de El Salvador en cumbres internacionales, tales como los firmados en la Cumbre de Dakar, en el año 2000. Entre sus objetivos estaban una formación integral, el lograr escolaridad secundaria universal, una formación técnica y tecnológica de calidad, y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Esta declaración de propósitos se pretendió alcanzar mediante varios programas educativos, entre los cuales estaban: a) Redes Escolares Efectivas, dirigido hacia educación parvularia y básica en los municipios más pobres, b) Comprendo, para mejorar la enseñanza de lenguaje y matemática en el primer ciclo de educación básica, c) PODER (Participación, Oportunidades, Desarrollo, Educación, Recreación), dirigida a jóvenes de escuelas urbano marginales en riesgo, d) EDÚCAME (Educación Media para Todos), que ofrecía modalidades flexibles de educación secundaria tanto de forma acelerada como semipresencial, e) Conéctate, que pretendía mejorar el acceso a tecnologías de la información y la comunicación como apoyo al aprendizaje, y f) Compíte, con el objetivo de

fomentar el aprendizaje del inglés como segundo idioma en los jóvenes que completan la educación media.

En este marco, surgió la preocupación por garantizar que los futuros docentes de inglés contaran con las competencias lingüísticas necesarias para desempeñar su labor, lo cual llevó a establecer requisitos de egreso adicionales a la ECAP, que es la única prueba que tienen que aprobar los otros profesorado. Entre estos, el Reglamento Especial para el Funcionamiento de la Carrera Docente añadió una entrevista oral en Inglés (proporcionada y administrada por el mismo MINED), y estipuló que los aspirantes a profesores de Inglés tienen que someterse al TOEFL y obtener un puntaje igual o mayor a 520 en el mismo para poder graduarse (MINED, 2009).

En conclusión, se puede afirmar que aunque existen teorías sobre qué potencia el aprendizaje de una lengua extranjera y que hay distintas pruebas internacionales que determinan la competencia lingüística de una persona, hay poca información sobre cómo se encuentra el nivel de inglés de estudiantes de profesorado en esa área a nivel nacional. Por tanto, tampoco hay estudios que se aproximen a las causas que pueden estar generando el bajo nivel de competencia lingüística que se percibe muy bajo tanto en estudiantes como en profesores en ejercicio.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tal y como se ha apuntado, el concepto de competencia lingüística ha evolucionado a lo largo del tiempo, por lo que se ha vuelto más complejo definir qué hace que una persona pueda comunicar eficazmente sus intenciones e interpretar las de otros. Así, surgió la necesidad de desarrollar indicadores de evaluación de estas competencias, a modo que fueran congruentes con los aspectos curriculares. En consecuencia, se establecieron distintas escalas y descriptores que ubicaban a una persona en niveles de dicha competencia. Entre otras están las del mismo CERF, así como la ACTFL anteriormente descritas.

En el caso concreto de El Salvador, las distintas reformas curriculares en los Programas de Inglés de Tercer Ciclo y Bachillerato, así como en el Programa del Profesorado en Inglés para esos mismos niveles también han presentado desafíos en cuanto a cómo evaluar las competencias lingüísticas, tanto de estudiantes como de docentes. En ese marco, se tomaron medidas que llevaron a la aplicación del TOEFL, y al establecimiento de un puntaje igual o mayor a 520 como requisito para obtener su título de Profesor en Inglés. Adicionalmente, se estableció un máximo de dos años luego de egresado para aprobar la prueba. Desde entonces, un alto porcentaje de los egresados de esta carrera de la UCA (y de otras universidades) no logran dicho puntaje mínimo, y por tanto, no pueden graduarse aunque hayan cumplido con todos los otros requisitos. Incluso hay casos en que los estudiantes se someten a la prueba en más de una ocasión, con similares resultados. Como consecuencia, su nivel de frustración y ansiedad ante el test se incrementa, volviéndose cada vez más difícil afrontar la experiencia con éxito. Si a esto se le agrega que para muchos la exposición al idioma se va limitando a medida que pasa el tiempo -puesto que ya

no están en clases y tampoco pueden ejercer como docentes-, la problemática se va complejizando.

Hasta ahora, no se ha investigado qué factores pueden estar contribuyendo a que esta situación se dé, y por tanto, no se han tomado acciones congruentes con los motivos que la producen. Las implicaciones son importantes tanto para los egresados como para el cuerpo docente a cargo de la ejecución del Programa de estudios, para el diseño curricular del mismo, y para las instituciones que forman docentes de inglés.

En consecuencia, el presente estudio pretende responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los factores que contribuyen al desempeño en el TOEFL de los egresados del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo y Educación Media de la UCA, de los años 2012-2014?

2.1 Objetivos

A. Objetivo general.

Identificar algunos de los factores que contribuyen al desempeño en el TOEFL de los egresados del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo y Educación Media de la UCA de los años 2012-2014.

B. Objetivos específicos.

- 1.** Realizar un diagnóstico del rendimiento en el TOEFL de los egresados de la UCA en los años 2012-2014.

2. Relacionar el rendimiento de estos egresados con otras variables de tipo personal, como la edad y el género y con variables de tipo institucional, como metodología de enseñanza.

3. Proponer un plan de mejora que contribuya al proceso de formación de los egresados.

2.2 Variables de estudio.

A. Factores que pueden estar contribuyendo al desempeño de los egresados del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo y Educación Media de la UCA en los años 2012-2014, en el TOEFL versión impresa.

1. Factores personales.

2. Factores institucionales.

3. Resultados en el TOEFL PBT de los egresados del Profesorado en Idioma Inglés de la UCA en los años 2012-2014.

2.3 Definición de las variables de estudio

A. Definición conceptual.

Factores personales: El Diccionario Real Academia Española en su versión en línea (2014) los define como aquellos relacionados con la vida de una persona y su estilo de vida. Estos estarán divididos en:

- **Socio-demográficos:** Según Ravelo (2013) son las características demográficas de una población. Entre ellos se encuentran la caracterización de la población según edad y sexo, ocupación.

- **Antecedentes educativos:** de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, versión en línea (2014) las circunstancias educativas que se han producido con anterioridad y anticipación a otras y que normalmente pueden servir para juzgar situaciones o acontecimientos posteriores o bien para comparar hechos pasados con hechos presentes y futuros.
- **Actitudinales:** definidas según Eagly y Chaiken, citados en Baldi y García (2006) como las tendencias psicológicas que se expresan en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra.
- **Cognitivos superiores:** de acuerdo a Achaerandio (2007), son aquellos procesos circunscritos al ser humano, conscientes, socioculturalmente adquiridos. Entre estos procesos cognitivos y funciones psicológicas superiores están: la consciencia, intencionalidad, capacidad de planificar, metacognición, autorregulación, inducción, deducción, hipótesis, y resolución de problemas mediante operaciones formales.

Factores institucionales: Según Gamero, citado por Martínez (2009), son aquellos determinados por el Estado, los cuales se encuentran dentro de un marco legal, regulando la formación docente.

- **Desempeño en el TOEFL PBT:** El ETS (2014) los define como los puntajes que se obtienen en la prueba en las competencias comunicativas que evalúa la versión impresa del TOEFL.

B. Definición operacional.

Por **factores personales** que puedan estar contribuyendo al desempeño en el TOEFL se entenderá:

- **Sociodemográficos:**
 - Edad
 - Sexo.
 - Ocupación actual.

Estos serán medidos por los ítems 1-3 de la primera parte del cuestionario, y componen **el factor 1.**

- **Antecedentes educativos:**
 - Fecha de inicio de estudios del Profesorado en Idioma Inglés.
 - Fecha de egreso de sus estudios de Profesorado en Idioma Inglés en la UCA.
 - Número de veces que el egresado se sometió al TOEFL como requisito de graduación.
 - Es graduado o no.
 - Número de cursos de inglés como idioma extranjero que tomó en la UCA.

Serán medidos por los ítems 4-10 de la primera parte del cuestionario, y componen **el factor 2.**

- **Procesos cognitivos superiores:**
 - **Autorregulación:** definida por Díaz Barriga y Hernández (2010) como la actividad consciente que ocurre en actividades académicas de alto

nivel y que contribuyen al saber procedimental, siendo una actividad de acción que ayuda a la planificación y supervisión del propio aprendizaje.

- **Metacognitivos:** según Woolfolk (2006), se refieren al proceso de control ejecutivo o de habilidades cognitivas, donde la consciencia que tienen las personas sobre su propia cognición y la forma como esta funciona, implica elegir la mejor forma de manejar las tareas de aprendizaje. Por éstos se entenderá:
 - Capacidad de trabajo autónomo y preparación para la prueba del egresado.
 - Capacidad de control de la ansiedad mientras se tomaba el TOEFL.

Estos serán medidos por los ítems

- **Actitudinales:**

- Grado de ansiedad en los egresados al momento de tomar la prueba.

Estos procesos cognitivos superiores serán medidos así:

- **Factor 3:** Grado de ansiedad y capacidad de control de la misma, por los ítems 2, 4, y 15.
- **Factor 4:** metacognición, autorregulación, grado de trabajo autónomo, y preparación para la prueba, por los ítems 1, 3, y 5.

Por **factores institucionales** que puedan estar contribuyendo al desempeño en el TOEFL se entenderá aquéllos establecidos por el marco legal y operativo del currículo. Estos componen el **factor 5**, así:

- **El programa de estudios** y su pertinencia respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas; medido por los ítems 6 y 7 de la segunda parte del cuestionario.
- **La metodología** empleada por los docentes de la especialidad durante sus años de estudiante del profesorado y su pertinencia respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas; compuesto por los ítems 8-12 de la segunda parte del cuestionario.
- **Las condiciones** físicas y ambientales en las que se tomó la prueba, medido por los ítems 13-14 y 16-17 de la segunda parte del cuestionario.

Por **desempeño en el TOEFL** se entenderá los puntajes que han obtenido los egresados del Profesorado en Idioma Inglés de la UCA entre los años 2012-2014, en su forma impresa (TOEFL-PBT). Esta información será tomada de la base de datos del Departamento de Educación de la UCA (2014).

2.4 Alcances y límites

El presente estudio pretende explorar los factores que podrían estar contribuyendo al desempeño de egresados del Profesorado en Idioma Inglés de la UCA en los años 2012-2014. Por tanto los resultados del mismo serán válidos para aquellos estudiantes que hayan egresado en esos años; no así para aquellos estudiantes que se graduaron antes o después.

Aunque el nivel de generalización del estudio es limitado al grupo especificado anteriormente, se cree que los resultados pueden ser reveladores por cuanto se hará un diagnóstico del rendimiento en el TOEFL de una buena parte de egresados, ya que en esos

años es donde proporcionalmente se encuentra la mayor cantidad de egresados desde 1999 que se inició con la carrera en la UCA. El análisis de la percepción que tienen estos mismos estudiantes acerca de por qué se está dando esta situación, así como la opinión de algunos de los docentes del programa podría también aportar elementos para hacer propuestas de solución del problema.

2.5 Aportes

Entre los aportes que tendrá esta investigación están: a) el diagnóstico del rendimiento en el TOEFL de los egresados de la UCA en los años 2012-2014; b) la identificación factores que contribuyen al desempeño de estos egresados en el TOEFL; c) la elaboración propuestas de acción que contribuyan a mejorar la situación de aquellos egresados que no se han podido graduar por no haber alcanzado el puntaje mínimo requerido.; y d) la elaboración de sugerencias de mejora que contribuyan al proceso de formación de futuros egresados.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

Para lograr de los objetivos de esta investigación, se tomó como muestra a los 30 egresados del Profesorado en Idioma Inglés en los años 2012-2014, y un grupo focal de docentes del Profesorado en Idioma Inglés. La muestra recae en la descripción no probabilística, según Hernández, Fernández y Baptista (2010). Los egresados se seleccionaron con base en los siguientes criterios: a) ahí se encuentra una gran cantidad de egresados desde que se inició el programa en la UCA (de un total de 78 graduados desde que se inició la carrera, 30 egresaron en estos 3 años); b) los egresados que se han sometido al TOEFL pueden dar elementos que ayuden a comprender qué puede estar contribuyendo a generar el problema, tanto a través de su percepción como del análisis de las características de su perfil.

Tabla 9

Egresados Profesorado en Idioma Inglés años 2012-2014

| Año de egreso | Cantidad de egresados |
|-------------------------------|------------------------------|
| 2012 | 23 |
| 2013 | 4 |
| 2014 | 3 |
| Total proyectado de egresados | 30 |

Fuente: Base de datos del Departamento de Educación, UCA.

La investigación se complementó con las opiniones de 5 docentes, por medio de un grupo focal. Estos sujetos se seleccionaron en base a los siguientes criterios:

- Experiencia y conocimiento de su área y en el programa del Profesorado.
- Grado de acercamiento y contacto con los egresados, lo cual podría evidenciar información que contribuya al análisis del problema.

3.2 Instrumentos

Para efectos de la investigación, se utilizó un cuestionario con preguntas directas y de selección, elaboradas por la investigadora a partir de las variables de estudio, las cuales son: factores personales e institucionales.

Además, se elaboró una entrevista semi-estructurada dirigida al grupo focal de docentes de la especialidad, la cual está formada por 7 preguntas que exploran su percepción respecto al tipo y grado de preparación de los egresados previo a someterse a la prueba; el diseño del plan de estudios de Profesorado en Inglés; la malla curricular; el puntaje del TOEFL como requisito de graduación y las causas por las cuales los estudiantes no alcanzan ese puntaje. Ambos instrumentos fueron validados por 3 especialistas pedagogos.

Las herramientas con las que se recolectó y sistematizó la información son las siguientes:

- Cuestionario que exploró percepciones de egresados de la carrera entre 2012-2014 sobre factores que contribuyen en su desempeño en el TOEFL. Los factores a explorar son:
 - Factor 1. Ítems del 1-3: Perfil sociodemográfico de los egresados: Edad, Sexo, Ocupación actual.
 - Factor 2. Ítems del 4-10: Antecedentes educativos: Fecha de inicio, Egreso de sus estudios de Profesorado en Idioma Inglés en la UCA, número de veces que el egresado se sometió al TOEFL como requisito de graduación, es graduado o no, número de cursos de Inglés como idioma extranjero que tomó en la UCA, asistió a un curso de preparación del TOEFL.

- Factor 3. Ítems 2 y 4 de la primera parte, e ítem 15 de la segunda parte: Grado de ansiedad al momento de tomar la prueba y capacidad de control de la misma.
- Factor 4. Ítems 1, 3, y 5: Metacognición y autorregulación: grado de trabajo autónomo y preparación antes de someterse a la prueba.
- Factor 5. Ítems 6-14, y 16-17 Institucionales: el plan de estudios del Profesorado en Idioma Inglés (1998), la metodología empleada por los docentes durante sus años de estudio, condiciones bajo las que se tomó la prueba.
- Entrevista semi-estructurada, aplicada a grupo focal con 5 docentes de la especialidad. Esta también pretendió explorar percepciones sobre:
 - Tipo de preparación de los egresados.
 - Grado de preparación de los egresados.
 - El diseño del plan de estudios de Profesorado en Inglés.
 - La malla curricular.
 - El puntaje del TOEFL como requisito de graduación
 - Causas por las cuales los estudiantes no alcanzan ese puntaje.
 - Manejo académico-administrativo del Profesorado en Inglés en la UCA.

Tanto la encuesta a egresados del Profesorado como la entrevista semi-estructurada al grupo focal han sido validadas por Jesús Humberto Molina, experto pedagogo en el área de estadística; y por Marisol Alvarenga y Rolando Labrador, ambos expertos en enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

El cuestionario, según Hernández *et al.* (2010), “*es un instrumento utilizado para recolectar datos, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir*” (p. 217). Estos autores también refieren que el cuestionario puede estar elaborado por dos tipos de pregunta: “*cerradas que son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas y que por lo mismo, son más fáciles de codificar y analizar*” (p. 217); mientras que las abiertas, “*se caracterizan porque no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo que el número de categorías de respuesta es muy elevado*” (p. 221). En este estudio se utilizó el cuestionario con preguntas cerradas con el propósito de delimitar las respuestas y facilitar la codificación.

La entrevista semiestructurada, según Hernández *et al.* (2010), es una entrevista que se basa en una guía de preguntas o asuntos, y el entrevistador está en libertad de agregar preguntas que lleven a precisar conceptos o a obtener más información sobre los temas de investigación.

3.3 Procedimiento

- Se analizó y describió el Plan de estudio del Profesorado en Idioma Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media (1998). Se llenó una matriz de vaciado de datos para el respectivo análisis de su malla curricular y secuencia.
- Se hizo un diagnóstico del desempeño en el TOEFL de los egresados entre los años 2012-2014 en las tres áreas que contempla el test en su versión impresa: comprensión auditiva, comprensión lectora, y expresión escrita y vocabulario. Para esto, se consultó base de datos enviada por el Ministerio de Educación a la UCA.

- Se envió por correo electrónico el cuestionario elaborado a los egresados que se han sometido al TOEFL como parte de su proceso de graduación entre los años 2012-14, los cuales sumaron un total de 30 egresados.
- Al recibir los cuestionarios respondidos, se tabuló la información recabada.
- Se convocó al grupo focal de 5 docentes del Profesorado en Inglés por correo electrónico y vía telefónica.
- Se administró la entrevista semi-estructurada que se ha diseñado para el grupo focal con 5 docentes de la especialidad.
- Se transcribió el audio de la entrevista al grupo focal, con el cual se elaboró una matriz de vaciado de datos para analizar la información.
- Se integraron y analizaron los resultados, para posteriormente elaborar la discusión de los resultados.
- Se elaboró un esquema que contiene temas para elaborar una propuesta de solución a la problemática, a partir de los resultados obtenidos.
- Se elaboró el informe final.

3.4 Tipo de investigación, diseño y metodología

Esta investigación es de tipo descriptiva. Tal y como la define Achaerandio (2010), es “la investigación que estudia, interpreta y refiere lo que aparece. Este tipo de investigación es muy amplia, y abarca todo tipo de recolección científica de datos, con el ordenamiento, tabulación, interpretación y evaluación de estos. Examina sistemáticamente y analiza la conducta humana personal y social en condiciones naturales y en distintos ámbitos (en la familia, en la comunidad, en el sistema educativo formal, en el trabajo, en lo social, lo

económico, político, religioso, etc.). Busca la resolución de algún problema o alcanzar una meta de conocimiento”. (p. 23 y 24).

Para la presentación de los resultados del cuestionario a los egresados, se utilizó estadística descriptiva con base en frecuencia y porcentajes.

Se utilizó Excel y SSPS como herramientas para calcular las medidas de frecuencia; es decir, la media, desviación estándar y el coeficiente de relación de Pearson. Según De León (2005), la media es el resultado de la sumatoria de una lista de puntajes, divididos entre la cantidad de puntajes sumados. Además, esta autora define la desviación estándar como el grado de dispersión de los datos en las unidades reales. Por otra parte, para Hernández *et al.* (2010), afirman que el coeficiente de relación de Pearson es una prueba estadística con la que se analiza la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. Este se calcula con los puntajes obtenidos en una muestra en dos variables, relacionando las puntuaciones recolectadas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos.

Según De León (2005), la estadística descriptiva utiliza técnicas analíticas y gráficas con el fin de organizar, resumir y presentar información. El objetivo es describir o representar visualmente un conjunto de datos correspondientes a un tema de interés. De acuerdo a la autora, este tipo de estadística utiliza tablas de frecuencia simple, tablas de frecuencia por intervalos, histogramas de frecuencia, graficas de barras, graficas tipo pastel y otras. De León (2005) enfatiza la importancia del cálculo de medidas de tendencia central, de posición y de dispersión, las cuales amplían la descripción de la situación en estudio.

Para la entrevista semi-estructurada al grupo focal de docentes se utilizó una matriz de vaciado de datos para su análisis.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan a continuación, en el siguiente orden el siguiente orden:

- 4.1. Análisis Resultados TOEFL años 2012-2014
- 4.2. Relaciones entre resultados de TOEFL y variables de tipo personal
- 4.3. Relaciones entre resultados de TOEFL y variables de tipo institucional
- 4.4. Resultados comparativos
- 4.5 Resultados del grupo focal

4.1 Resultados en el TOEFL de los egresados del Profesorado en Inglés. 2012-2014.

Al consultar la base de datos enviada por el Ministerio de Educación a la UCA, se hizo un diagnóstico del desempeño en el TOEFL de los egresados entre los años 2012-2014. Las tres áreas que contempla el test en su versión impresa son: comprensión auditiva; estructura y expresión escrita; y comprensión lectora. A continuación, los resultados de la prueba ordinaria por año de egreso.

Tabla 10

Diagnóstico de resultados en el TOEFL de egresados 2012-2014

| Año Egreso | Punteo | | | |
|------------------------|---------------|---------------------|---------------|---------------|
| | Media | Desviación Estándar | Lim inf | Lim sup |
| 2012 | 492,4 | 86.5 | 427 | 600 |
| 2013 | 522 | 50 | 477 | 577 |
| 2014 | 473 | 50 | 413 | 513 |
| Datos de los tres años | 494,13 | 44,81 | 449,32 | 538,94 |

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos anteriores, el promedio global de desempeño en el TOEFL por parte de los egresados es de 494.13. Si el puntaje mínimo para graduarse es de 520, se concluye que a nivel global, faltan 25.7 puntos para lograrlo. Al comparar 3 años de egreso, la desviación estándar más alta la presentan los del 2012, con 86.5. Los otros dos años presentan por igual una desviación estándar de 50. Esto indicaría que la cohorte de 2012 es la más heterogénea en cuanto a resultados; mientras que las otras dos son bastante homogéneas. Una explicación podría ser que en 2012 egresaron 23 estudiantes, por lo que los datos se dispersaron más. Mientras tanto, solamente egresaron 4 y 3 estudiantes en 2013 y 2014, respectivamente, así que los datos no se dispersan mucho, y lo hacen en magnitudes iguales. Se observa que quienes salen con un puntaje que llena los requisitos para lograr su graduación son los egresados de 2013, con una media global de 522 puntos. También se observa que los egresados de 2014 son los que salen con una media de 473 puntos, la más baja de las tres.

Tabla 11

Resumen de resultados de TOEFL, por área, años 2012-2014

| Área | Punteo | | | |
|--------------------------------|--------|------------------------|---------|---------|
| | Media | Desviación Estándar | Lim inf | Lim sup |
| Comprensión auditiva | 50,431 | 4,79 | 45,64 | 55,22 |
| Estructura y expresión escrita | 48,169 | 4,87 | 43,30 | 53,04 |
| Comprensión Lectora | 49,63 | 5,35 | 44,28 | 54,99 |
| Totales | 494,13 | 44,81 | 449,32 | 538,94 |

Fuente: Elaboración propia.

Otro dato importante encontrado es que, contrario a lo que se ha venido manejando por mucho tiempo por parte de docentes y autoridades de la UCA, no hay grandes diferencias entre los puntajes que se obtienen en las distintas secciones, siendo comprensión auditiva la que está ligeramente arriba de las demás con una media de 50.43; y expresión escrita la que está apenas un par de puntos debajo de ésta, con una media de 48.17. La diferencia al restar ambas medias es de 2.26 puntos. Además, puede observarse que la desviación estándar es bastante pareja en las 3 secciones. Si a comprensión lectora (la más alta de las 3, con una desviación de 5.35), se le resta la de comprensión auditiva (la más baja, con una desviación de 4.79) da una diferencia de 2.26. Esto confirma que en general, los egresados no salen con puntajes mucho más altos o más bajos en ninguna de las 3 secciones del TOEFL.

Tabla 12

Diagnóstico de resultados en el TOEFL de egresados.

| Puntaje obtenido | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| 413-427 | 2 | 6.6% |
| 440-470 | 9 | 30% |
| 477-507 | 10 | 33% |
| 513-547 | 6 | 20% |
| 570-577 | 2 | 6.6% |
| 600 | 1 | 3.3% |
| Total | 30 | 100.0% |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se observan las frecuencias de los puntajes que se obtienen, siendo solamente 8 de los 30 egresados quienes alcanzan el mínimo de 520 requeridos para

graduarse. Esto representa nada más un 26,66% del total de egresados, lo cual confirma que es una mayoría, el 73,33% que no logra alcanzar dicho requisito.

4.2. Relaciones entre resultados de TOEFL y variables de tipo personal

Sección I.

- **Factor 1.** Ítems del 1-3: Perfil sociodemográfico de los egresados: Sexo, Edad, ocupación actual.

Tabla 13.

Ítem 1. Sexo

| SEXO | No. de sujetos | Porcentaje |
|-------------|-----------------------|-------------------|
| Femenino | 18 | 60% |
| Masculino | 12 | 40% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se concluye que la mayoría de los egresados pertenecen al sexo femenino. Sin embargo, el porcentaje de egresados del sexo masculino también es muy alto, por lo que podría inferirse que el Profesorado en Inglés es una carrera a la que aspiran tanto hombres como mujeres, en similares proporciones.

Tabla 14.

Ítem 2. Edad

| <i>Edad</i> | | |
|--------------------|---------------|---------------|
| Rango | 21- 25 | 26 -29 |
| Número de sujetos | 23 | 7 |
| Porcentaje | 76,66% | 23.33% |

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se evidencia que se trata de una población muy joven, siendo un 76,66% egresados entre 21 y 25 años de edad, y el restante 23.33% sujetos que se encuentran entre los 26-29 años.

Tabla 15

Ítem 3. Ocupación actual

| <i>Ocupación actual</i> | | | | |
|-------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------|-------------|
| | Estudiante tiempo completo | Estudiante tiempo parcial | Docente | Otra |
| Número de sujetos | 2 | 3 | 16 | 9 |
| Porcentaje | 6.7% | 10% | 53.3% | 30% |

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se concluye que un poco más de la mitad de los egresados se está dedicando a la docencia, mientras que una tercera parte se dedica a otro tipo de trabajos. Sólo una minoría (el 16.7%) ha continuado estudiando

- **Factor 2.** Ítems 4 al 10: Sugieren los antecedentes educativos de los egresados.

Tabla 16

Ítem 4. Antecedentes educativos de los egresados: centro de estudios y tipo de bachillerato.

| | <i>Centro de estudios Bachillerato</i> | | | <i>Tipo de bachillerato</i> | |
|--------------------------|--|----------------|---------------------|-----------------------------|----------------|
| | Público | Privado | Semi-privado | General | Técnico |
| Número de sujetos | 13 | 10 | 7 | 14 | 16 |
| Porcentaje | 43.3% | 33.3% | 23.3 | 46.7% | 53.3% |

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se puede concluir que más de la mitad de egresados provienen de un centro de estudios público o semi-privado (los salarios de los docentes son pagados por el Estado, pero la institución asume la administración del quehacer educativo). Aún cuando sólo un 33.33% proviene de un centro de estudios privado, pareciera que este porcentaje es bastante alto, dada la impresión que se tenía que la gran mayoría provenía de una institución pública.

Por otra parte, los porcentajes anteriores evidencian que menos de la mitad de egresados obtuvieron un bachillerato general, el cual se caracteriza por una formación humanística. Un poco más de la mitad tuvieron formación especializada. De acuerdo a las respuestas en el cuestionario, las opciones iban desde técnico comercial, secretariado, hasta asistente contable, lo cual indicaría que traían una formación inclinada hacia el desarrollo de habilidades numéricas y administrativas.

Tabla 17.

Ítem 5. Fecha de ingreso y egreso al Profesorado en Inglés

| | Fecha de inicio de sus estudios de Profesorado en Inglés en la UCA | | | |
|--------------------------|---|-------------|-------------|-------------|
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Número de sujetos | 11 | 12 | 6 | 1 |
| Porcentaje | 36.7% | 40% | 20% | 3.3% |

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se confirma que sólo un 36.7% de los egresados comenzó sus estudios en 2009, mientras que el restante 63.3% ingresó a la universidad después de esa fecha.

Tabla 18.

Ítem 6. Fecha de egreso del Profesorado en Inglés

| Fecha de egreso de sus estudios del Profesorado en Inglés de la UCA. | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| | 2012 | 2013 | 2014 |
| Número de sujetos | 23 | 4 | 3 |
| Porcentaje | 77% | 13% | 10% |

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla 18 se concluye que una gran mayoría (el 77%) egresó en 2012, siendo solamente el 23% quienes lo hicieron después de esa fecha.

Tabla 19.

Ítem 7. Número de veces se sometió al TOEFL como requisito de graduación.

| Número de veces se sometió al TOEFL como requisito de graduación. | No. de sujetos | Porcentaje |
|--|-----------------------|-------------------|
| 1 vez. | 10 | 33,3% |
| Entre 2-3 veces. | 10 | 33,3% |
| Más de 3 veces. | 10 | 33,3% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

De los datos anteriores se confirma la percepción que sólo una minoría logra alcanzar el requisito de los 520 puntos la primera vez que se somete al TOEFL. La gran mayoría (un 66.66%) no logra este puntaje mínimo.

Tabla 20*Ítems 8 y 9. Egresados que han alcanzado el puntaje mínimo para graduarse.*

| | ¿Ha alcanzado los 520 puntos o más requeridos para graduarse? | | ¿Ya se graduó como Profesor/a de Inglés de la UCA? | |
|--------------------------|--|--------------|---|--------------|
| | Sí | No | Sí | No |
| Número de sujetos | 19 | 11 | 19 | 11 |
| Porcentaje | 63.3% | 36.7% | 63.3% | 36.7% |

Fuente: Elaboración propia.

De las tablas anteriores se afirma que el 36.77% de los egresados no ha logrado cumplir con el requisito de los 520 puntos en el TOEFL; en consecuencia, tampoco ha podido graduarse. El resultado no cambia, aún cuando se ha sometido prueba más de 2 veces. Esto tiene grandes implicaciones, ya que de acuerdo a la normativa, después de dos años de haber egresado ya no puede seguirse sometiendo a la prueba, y sus estudios quedan como no válidos.

Tabla 21*Ítem 10. Cursos de Inglés tomó en los cursos de Extensión de la Escuela de Idiomas de la UCA.*

| 10. ¿Cuántos cursos de Inglés tomó en los cursos de Extensión de la Escuela de Idiomas de la UCA? | No. de sujetos | Porcentaje |
|--|-----------------------|-------------------|
| De 1 a 5 niveles | 9 | 30% |
| De 6 a 10 niveles | 3 | 10% |
| De 11 a 15 niveles | 5 | 16.7% |

| | | |
|--------------------|----|-------|
| De 16 a 21 niveles | 13 | 43,3% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores evidenciarían que una mayoría de los egresados (el 60%) cursó entre 11-21 niveles en la Escuela de Idiomas de la UCA. Esto podría indicar que ese mismo porcentaje no cumplía con el requisito de entrada de tener un nivel avanzado de inglés para poder llevar las materias de la especialidad, por lo que tuvo que tomar los cursos para alcanzar dicha proficiencia. Además, estos datos serían congruentes con los datos de la tabla 16: más de la mitad de los egresados venían de bachillerato de formación técnica, por lo que puede que las competencias en inglés no hayan sido desarrolladas más allá de un nivel de principiantes. Por otro lado, esa casi tercera parte de egresados que solamente cursaron de 1-5 niveles puede tratarse de aquéllos que provenían de colegios privados o bilingües (Tabla 15), en donde el desarrollo de las competencias del idioma inglés suele ser más alto.

Sección II.

A continuación, los resultados por cada pregunta del cuestionario a los egresados a través de cuadros de frecuencia y porcentaje, y del diagrama de Pareto. Las respuestas de los egresados se codificaron de acuerdo a la siguiente escala:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|--|---|--|
| En total desacuerdo, nada que ver con mi opinión. | Bastante en desacuerdo, <i>tiene poco que ver con mi opinión</i> | Regular, <i>tiene algo que ver con mi opinión.</i> | Más bien de acuerdo, <i>tiene bastante que ver con mi opinión</i> | Totalmente de acuerdo, <i>refleja perfectamente mi opinión</i> |

- **Factor 3.** Ítems 2, 4 y 15 de la segunda parte: Grado de ansiedad al momento de tomar la prueba y capacidad de control de la misma.

Tabla 22

Item 2: Sentí ansiedad mientras tomaba el TOEFL

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. En total desacuerdo. | 2 | 6.7 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 3 | 10.0 |
| 3. Regular | 4 | 13.3 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 5 | 16.7 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 16 | 53.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 22 puede observarse que el 70% de los egresados sintió bastante o mucha ansiedad al momento de someterse a la prueba. Esto significa que sólo el otro 30% experimentó entre ninguna, poca, o algo de ansiedad. Estos datos resultan lógicos, por cuanto es mucho lo que está en juego (su titulación, la culminación de todo un proceso que en muchos casos ha durado más de 3 años de estudios). Este dato es muy importante, por cuanto es un factor que podría estar incidiendo en gran medida en los resultados.

Tabla 23

Ítem 4. Controlé mi ansiedad mientras tomaba el TOEFL (A pesar de los nervios, pude concentrarme, seguir adelante, completar lo que se me pedía).

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. En total desacuerdo. | 2 | 6.7 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 3 | 10.0 |
| 3. Regular | 4 | 13.3 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 5 | 16.7 |

| | | |
|--------------------------|----|-------|
| 5. Totalmente de acuerdo | 16 | 53.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

Los datos observados en la tabla 23 indican que, a pesar que un 70% de los egresados experimentaron bastante o mucha ansiedad, ese porcentaje afirma haberla controlado. Por tanto, se descartaría la idea que sea la falta de capacidad de control de la ansiedad lo que está generando los resultados. Sin embargo, el hecho que el 30% afirme que no fue muy capaz de controlar sus niveles de ansiedad es significativo. Al restarle a 70% que afirma haber controlado su ansiedad el 36.7% que efectivamente logra el puntaje requerido para graduarse, podría afirmarse que para un 33.3% no es la capacidad de control de la ansiedad lo que determina los resultados. Posteriormente se discutirá esto al hacer las correlaciones.

Tabla 24

Ítem 15. Cuando tomé el TOEFL, utilicé la hoja de respuestas sin problemas

(Logré llevar la secuencia de las líneas, rellené bien los círculos, etc.)

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 3. Regular | 7 | 23.3 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 6 | 20.0 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 16 | 53.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

Los datos de la tabla 24 indican que un porcentaje de 73.3% afirma no haber tenido problemas utilizando la hoja de respuestas del TOEFL, mientras que el 26.7% restante (es decir, ocho de los 30 egresados) manifiestan que sí tuvieron algo o mucho problema con esto. Por tratarse de un factor que podría estar relacionado con la capacidad de control de la

ansiedad, resulta un dato importante cuando se trata de encontrar factores que más inciden en los resultados obtenidos.

- **Factor 4.** Ítems 1, 3, y 5: Metacognición y autorregulación: grado de trabajo autónomo y preparación antes de someterse a la prueba.

Tabla 24

Ítem1. Me preparé por mi cuenta lo suficiente antes de la prueba.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 3. Regular | 9 | 30.0 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 12 | 40.0 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 8 | 26.7 |
| Total | 30 | 100.0 |

De la tabla anterior cabe destacar que apenas 1 de los egresados dice no haberse preparado muy bien para la prueba. El 66.7% dice haberse preparado lo suficiente. Estos datos contradicen la percepción de los docentes del grupo focal quienes afirman que la falta de trabajo autónomo es un factor que incide mucho en los resultados obtenidos. Este resultado podría deberse a que el egresado quiso dar una imagen de responsable y de haberse preparado lo suficiente; es decir, podría haber un sesgo al responder.

Tabla 25

Ítem3. Organicé mi tiempo efectivamente, así que pude prepararme bien para la prueba.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. En total desacuerdo. | 2 | 6.7 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 3. Regular | 9 | 30.0 |

| | | |
|--------------------------|----|-------|
| 4. Más bien de acuerdo. | 14 | 46.7 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 4 | 13.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior indica que sólo un 11% de los egresados dice haber tenido problemas con la organización de su tiempo; un 60% afirma haber organizado su tiempo efectivamente. De nuevo, estos datos contradicen la percepción de los docentes del grupo focal, y queda la duda si el egresado ha respondido con sesgo, queriendo proyectar una imagen de muy organizado.

Tabla 26

Ítem 5. Asistí a un curso de preparación para el TOEFL de manera constante y disciplinada.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 2 | 6.7 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 2 | 6.7 |
| 3. Regular | 5 | 16.7 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 8 | 26.7 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 13 | 43.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la tabla anterior, en lo que se refiere a su asistencia al curso de preparación del TOEFL, una mayoría de ellos (el 70%) dice haberlo tomado con rigurosidad y disciplina. Esto contrasta con la percepción de los docentes, tal y como se verá en los resultados del grupo focal.

•

4.3. Relaciones entre resultados de TOEFL y variables de tipo institucional

- **Factor 5.** Ítems 6-14, y 16-17 Institucionales: el plan de estudios del Profesorado en Idioma Inglés (1998), la metodología empleada por los docentes durante sus años de estudio, condiciones bajo las que se tomó la prueba.

Tabla 27

Ítem 6. Hay suficientes materias en el programa de estudios que desarrollaron mi nivel de inglés para ejercer como docente.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 7 | 23.3 |
| 3. Regular | 7 | 23.3 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 9 | 30.0 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 6 | 20.0 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se puede apreciar que un 50% de los egresados considera que el plan de estudios contribuye a que se desarrollen sus competencias lingüísticas para desempeñarse como docentes. El otro 50% afirma que no.

Tabla 28

Ítem 7. El programa de estudios tiene suficientes materias que desarrollaron mis competencias didácticas (planificar y ejecutar una clase, preparar material didáctico, etc).

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 2 | 6.7 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 3. Regular | 3 | 10.0 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 10 | 33.3 |

| | | |
|--------------------------|----|-------|
| 5. Totalmente de acuerdo | 14 | 46.7 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que el 80% de los egresados valora muy bien el plan de estudios en lo que se refiere al desarrollo de sus competencias didácticas. Estos datos evidenciarían que los egresados evalúan mejor el plan de estudios en cuanto a cómo ha desarrollado sus competencias didácticas que el grado en cuánto ha contribuido a desarrollar su nivel de inglés para ejercer la docencia.

Tabla 29

Ítem 8. La metodología de los docentes de la especialidad desarrolló en mí las competencias lingüísticas necesarias para desenvolverse como docente de inglés

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 0 | 0 |
| 3. Regular | 1 | 3.3 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 10 | 33.3 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 19 | 63.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 29 se puede observar que el 96.6% califica muy bien la metodología de los docentes para desarrollar el nivel de inglés que le permite ejercer su profesión. Al comparar estos datos con los de la tabla 28, se puede concluir que los egresados valoran mejor la metodología de los docentes que el número de materias del plan de estudios para desarrollar la mencionada aptitud.

Tabla 30

Ítem 9. La metodología de los docentes de la especialidad desarrolló mis competencias didácticas (planificar y ejecutar una clase, preparar material didáctico, etc.)

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 0 | 0 |
| 3. Regular | 0 | 0 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 8 | 26.7 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 22 | 73.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 30 se puede observar que el 100% califica muy bien la metodología de los docentes para desarrollar sus competencias didácticas. De los dos aspectos valorados en las tablas 29 y 30, éste es el más alto.

Tabla 31

Ítem 10. La metodología empleada por los docentes desarrolló mis competencias de comprensión lectora a un nivel avanzado

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 3. Regular | 6 | 20.0 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 15 | 50.0 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 8 | 26.7 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 31 puede observarse que el 76.7% califica muy bien la metodología de los docentes para desarrollar su comprensión lectora; mientras que el 23.3% indica que no fue

muy buena. De los aspectos explorados en las 3 tablas anteriores éste sería el más bajo. Sin embargo, puede concluirse que los egresados valoran bastante bien este aspecto.

Tabla 32

Ítem 11. La metodología empleada por los docentes desarrolló mi manejo de la gramática a un nivel avanzado.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|--------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 0 | 0 |
| 3. Regular | 4 | 13.3 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 11 | 36.7 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 15 | 50.0 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 32 se puede observar datos bastantes similares a los de la tabla 29, puesto que el 86.7% califica muy bien la metodología de los docentes en cuanto al desarrollo de su nivel de gramática. Es un dato que llama la atención, puesto que en la sección de estructura y expresión escrita es en la que salen más bajo de las 3 competencias, con un 48.169 (Ver tabla 11). Esto podría indicar que los egresados no perciben que sea la metodología de los docentes la que influye en su desempeño en el área de estructura y expresión escrita.

Tabla 33

Ítem 12. La metodología empleada por los docentes desarrolló mi vocabulario a un nivel avanzado.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 3. Regular | 5 | 16.7 |

| | | |
|--------------------------|-----------|--------------|
| | | |
| 4. Más bien de acuerdo. | 16 | 53.3 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 8 | 26.7 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior puede apreciarse que una percepción claramente positiva sobre cómo la metodología de los docentes ha desarrollado su vocabulario desciende ligeramente a un 80%, lo cual representa un 6.7% menos de cómo se evaluó este mismo aspecto relacionado con el desarrollo de la estructura. No obstante, este 80% de valoración claramente positiva también estaría un 3.3% arriba de cómo se valora este aspecto en relación al desarrollo de comprensión lectora. Dado que el vocabulario es parte fundamental de la capacidad de comprensión lectora, estos datos podrían indicar que el egresado los percibe como dos competencias aisladas.

Tabla 34

Ítem 13. Según recuerdo, mientras tomaba el TOEFL había silencio que me permitió concentrarme.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|--------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 3. Regular | 6 | 20.0 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 12 | 40.0 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 11 | 36.7 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 34 se observa que 76.7% considera que las condiciones de silencio en las que tomó la prueba le permitió concentrarse, mientras que el restante 23.3% afirma que se dio

en menor magnitud. Podría ser que algunos del 76.7% no recuerde muy bien la experiencia. Por otro lado, estos datos podrían indicar que es ese 23.3% de estudiantes quienes se han estado quejando respecto al excesivo ruido que según ellos se da durante la prueba. Aún cuando pareciera que una gran mayoría está en desacuerdo con que no había mucho ruido, y que no se pueda afirmar que esta sea la causa por la que los estudiantes no llegan al punteo requerido, este último porcentaje es importante, y habría que profundizar en qué está sucediendo en los lugares donde se administra la prueba.

Tabla 35

Ítem 14. Me permitieron trabajar sin interrupciones innecesarias mientras realizaba el TOEFL.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 0 | 0 |
| 3. Regular | 6 | 20 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 9 | 30 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 14 | 46,7 |
| Total | 30 | 100.0 |

En la tabla 35 se observa que 76.7% considera que las condiciones de silencio en las que tomó la prueba le permitieron concentrarse, mientras que el restante 23.3% afirma que esta condición se dio en menor magnitud. Esto vendría a corroborar los datos de la tabla 34, puesto que es casi una cuarta parte de egresados la que muestra su inconformidad con las interrupciones innecesarias. Se hace necesario investigar más a fondo qué está sucediendo en los lugares donde se toma el TOEFL.

Tabla 36

Ítem 16. El equipo de sonido utilizado para la sección de comprensión auditiva del TOEFL era adecuado, sin presentar problemas técnicos.

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 0 | 0 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 3 | 10.0 |
| 3. Regular | 5 | 16.7 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 7 | 23.3 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 15 | 50.0 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior puede observarse que un 73.3% evalúa muy bien el equipo de sonido utilizado, y un 26.7% tiene una valoración menos positiva de éste. Los datos anteriores son coherentes con el nivel de ruido percibido por los egresados (ver tabla 35), y podría indicar que no es el equipo de sonido en sí, sino el ruido circundante lo que les hace tener dificultad en escuchar bien la sección de comprensión lectora.

Tabla 37*Ítem 17. Se cumplió con el tiempo asignado a cada sección del TOEFL.*

| Respuestas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| 1. En total desacuerdo. | 1 | 3.3 |
| 2. Bastante en desacuerdo. | 0 | 0 |
| 3. Regular | 1 | 3.3 |
| 4. Más bien de acuerdo. | 11 | 36.7 |
| 5. Totalmente de acuerdo | 17 | 56.7 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior puede observarse que un 93.4% de los egresados considera que sí se cumplió con el tiempo asignado a cada sección de la prueba. De nuevo, estos datos contradicen las quejas que se han tenido que no se ha cumplido con el mismo.

4.4 Resultados comparativos

Los análisis realizados de tipo correlacional entre las variables de estudio se presentan en las tablas siguientes. Las valoraciones de estos coeficientes están basadas en lo que dice Cohen, citado por Morales (2008), quien afirma que en las Ciencias Sociales un coeficiente de .30 se considera moderado y a partir de .50, grande. Además, sostiene que una correlación de .30 es de una magnitud que un observador podría apreciar a simple vista

- **Factor 1.** Ítems 1-3: perfil sociodemográfico de los egresados.

Tabla 38*Sexo de los egresados.*

| | | Puntaje TOEFL |
|---------|------------------------|---------------|
| I. Sexo | Correlación de Pearson | .167 |

| | | |
|--|------------------|-------------|
| | Sig. (bilateral) | .377 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar que el sexo del egresado no tiene ninguna relación con el puntaje que saca en el TOEFL.

Tabla 39
Edad de los egresados.

| | | Puntaje TOEFL |
|---------|------------------------|---------------|
| 2. Edad | Correlación de Pearson | -.262 |
| | Sig. (bilateral) | .161 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

La edad está ligeramente relacionada, pero de manera inversa. Es decir, entre mayor edad tenía el egresado obtuvo menos puntaje en el TOEFL. Sin embargo, esta relación no es significativa.

La ocupación actual (el ítem 3) no podría ser considerada una variable a correlacionar con el resultado en el TOEFL, puesto que no era necesariamente la misma en el momento de someterse a la prueba. Este aspecto se tomó en cuenta nada más para la realización del perfil del egresado.

- **Factor 2.** Ítems 4-10: antecedentes educativos de los egresados.

Tabla 40
Centro de Estudios de Bachillerato de los egresados.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 4. Centro de estudios en que terminó Bachillerato | Correlación de Pearson | .186 |
| | Sig. (bilateral) | .325 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que tampoco el centro de estudios en que terminó bachillerato está relacionado significativamente con el resultado que obtuvo en el TOEFL. Estos datos también despejan una percepción que se ha tenido por muchos años, puesto que se ha sostenido que es el estudiante que viene de centros escolares públicos quien tiene más dificultades alcanzando el puntaje mínimo en la prueba.

Tabla 41
Fecha de inicio de Profesorado en la UCA.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 5. Fecha de inicio de sus estudios de Profesorado en Inglés en la UCA | Correlación de Pearson | .224 |
| | Sig. (bilateral) | .235 |
| | N | 30 |

En la tabla anterior se observa que no existe una correlación significativa entre la fecha en que ingresó y egresó del profesorado y el puntaje que obtuvo. Es decir, no hay cohortes que salgan con puntajes significativamente mayores o menores. Sin embargo, tomando en cuenta que se considera moderada una correlación de .30, los datos indican una tendencia

en esa medida a que los egresados que iniciaron sus estudios en 2012 salieron mejor en la prueba.

Tabla 42
Fecha de egreso de Profesorado en la UCA.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 6. Fecha de egreso de sus estudios del Profesorado en Inglés de la UCA: | Correlación de Pearson | .086 |
| | Sig. (bilateral) | .651 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que no existe correlación entre la fecha en que egresó del profesorado y el puntaje que obtuvo.

Tabla 43
Número de veces que ha tomado el TOEFL.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------------------|
| 7. Indique el número de veces se sometió al TOEFL como requisito de graduación. | Correlación de Pearson | -.777^{**} |
| | Sig. (bilateral) | .000 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la tabla anterior, el número de veces que se ha sometido al TOEFL sí está claramente relacionado con el puntaje que obtuvo la primera oportunidad que lo tomó. El coeficiente de correlación es de $-.777$, lo cual indicaría que los que salieron con más bajos puntajes son quienes más veces se han sometido a la prueba, sin lograr aún alcanzar el requisito mínimo para graduarse.

Tabla 44
¿Ya alcanzó los 520 puntos?

| | | |
|--|------------------------|---------------------------|
| 8. ¿Ha alcanzado los 520 puntos o más requeridos para graduarse? | Correlación de Pearson | -.497^{**} |
| | Sig. (bilateral) | .005 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior también se observa una correlación inversa de gran proporción entre el no haber alcanzado los 520 puntos la primera vez que se sometió al TOEFL y el no haberse graduado. Esta conclusión es lógica, puesto que no puede graduarse sin haber logrado ese requisito.

Tabla 45
¿Ya se graduó?

| | | |
|---|------------------------|---------------------------|
| 9. ¿Ya se graduó como Profesor/a de Inglés de la UCA? | Correlación de Pearson | -.497^{**} |
| | Sig. (bilateral) | .005 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

De la tabla anterior también se observa una correlación inversa de -.497, la cual es considerada de gran proporción. Esto indicaría que el egresado que no logra el puntaje requerido la primera vez que se somete a la prueba, tampoco lo alcanza aún tomando el TOEFL varias veces. Esto podría explicarse debido a que no hay incremento en el aprendizaje, por lo que el resultado es el mismo. En ese sentido, se estaría indicando que la prueba es confiable.

Tabla 46
Número de cursos de Inglés que tomó en la Escuela de Idiomas UCA.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 10. ¿Cuántos cursos de Inglés tomó en los cursos de Extensión de la Escuela de Idiomas de la UCA? | Correlación de Pearson | -.296 |
| | Sig. (bilateral) | .113 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

De la tabla anterior llama la atención el coeficiente de $-.296$ entre el número de cursos que tomó en la Escuela de Idiomas y el puntaje que sacó. Si se toma en cuenta un coeficiente de $.30$ como moderado, podría afirmarse que en esa magnitud, entre más cursos tomó, menos puntaje obtuvo. Podría haberse explicado por el nivel de entrada, pero si al análisis incorporamos el hecho que no hay relación entre el puntaje obtenido y el tipo de centro de estudios de procedencia, esta teoría se descartaría.

- **Factor 3.** Ítems 2 y 4: el grado de ansiedad y capacidad de control de la misma.

Tabla 47
Grado de ansiedad.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 2. Sentí ansiedad mientras tomaba el TOEFL. | Correlación de Pearson | $-.400^*$ |
| | Sig. (bilateral) | $.029$ |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que hay una correlación significativa de moderada proporción, la cual es inversa. Es decir, entre más ansiedad experimentó el egresado sacó

un puntaje más bajo en el TOEFL. Lo anterior podría indicar que este es un factor al que ponerle atención, puesto que sí está teniendo incidencia en la problemática objeto de esta investigación.

Tabla 48
Control de la de ansiedad.

| | | Puntaje TOEFL |
|--|------------------------|---------------|
| 4. Controlé mi ansiedad mientras tomaba el TOEFL | Correlación de Pearson | .522** |
| | Sig. (bilateral) | .003 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observan datos que vienen a corroborar los contenidos en la tabla 47. Hay una clara correlación entre su capacidad de control de la ansiedad y el puntaje que sacaron en la prueba. De acuerdo a lo declarado por los egresados, a mayor control de ansiedad, mayor puntaje en el TOEFL. Se reitera entonces que éste sería un factor que tiene gran incidencia en los bajos resultados en la prueba.

- **Factor 4.** Ítems 1, 3, y 5: Grado de meta cognición y autorregulación de los egresados.

Tabla 49
Grado de preparación.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 1. Me preparé por mi cuenta lo suficiente antes de la prueba. | Correlación de Pearson | -.001 |
| | Sig. (bilateral) | .994 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar que el coeficiente de correlación es de $-.001$, tan cercano a cero que indicaría que el grado de trabajo autónomo no tiene ninguna relación con los resultados que obtienen en la prueba. De todas las correlaciones, ésta es la que ha salido más baja, lo cual podría indicar que en efecto la preparación que realizan por su cuenta los egresados antes de someterse a la prueba no está relacionada en lo absoluto con los puntajes obtenidos.

Tabla 50
Organización de tiempo.

| | | Puntaje TOEFL |
|--|------------------------|---------------|
| 3. Organicé mi tiempo efectivamente, así que pude prepararme bien para la prueba | Correlación de Pearson | .105 |
| | Sig. (bilateral) | .582 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se aprecia que no hay correlación entre la capacidad para organizar su tiempo y el puntaje que obtienen. Este dato llama mucho la atención porque hasta ahora se había dado por sentado que éste era uno de los factores que más influía en los bajos puntajes en el TOEFL. Pareciera que las respuestas están sesgadas, y los egresados afirmaron que sí se organizaron con efectividad para no dar mala impresión.

Tabla 51
Asistencia a curso de preparación.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 5. Asistí a un curso de preparación para el | Correlación de Pearson | .236 |

| | | |
|---|------------------|------|
| TOEFL de manera constante y disciplinada. | Sig. (bilateral) | .209 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a lo que se observa en la tabla anterior, aun cuando no hay una correlación claramente significativa entre su asistencia al curso de preparación para el TOEFL, sí hay una tendencia hacia una magnitud moderada. De las tres correlaciones que componen el factor 4 (Grado de metacognición y autorregulación de los egresados), ésta es la más alta. Esto podría indicar que el curso de preparación tiene más incidencia en los resultados que su capacidad de preparación por su cuenta. También podría sugerir que quienes asisten de manera disciplinada y constante al curso obtienen puntajes ligeramente más altos, aunque no suficientes para llenar el requisito mínimo para graduarse.

- **Factor 5.** Ítems 6- 17: Aspectos institucionales.

Tabla 52
El plan de estudios y nivel de inglés para ejercer.

| | | Puntaje TOEFL |
|--|------------------------|---------------|
| 6. Hay suficientes materias en el programa de estudios que desarrollaron mi nivel de inglés para ejercer como docente. | Correlación de Pearson | .125 |
| | Sig. (bilateral) | .509 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que no hay correlación significativa entre la opinión del egresado sobre el número de materias del programa de estudios en función del desarrollo de su nivel inglés, y el puntaje que obtiene en el TOEFL.

Tabla 53
El plan de estudios y desarrollo de competencias didácticas.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 7. El programa de estudios tiene suficientes materias que desarrollaron mis competencias didácticas | Correlación de Pearson | -.087 |
| | Sig. (bilateral) | .648 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que no hay correlación significativa entre la opinión del egresado sobre el número de materias del programa de estudios en función del desarrollo de sus competencias didácticas, y el puntaje que obtiene en el TOEFL. Un $-.087$ es muy cercano a cero, lo cual descartaría cualquier relación entre estos dos aspectos. Esta conclusión es lógica, ya que una cosa no tiene que ver con la otra, pero este dato lo demostraría estadísticamente.

Tabla 54
La metodología docente y desarrollo de competencias lingüísticas para ejercer.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 8. La metodología de los docentes de la especialidad desarrolló en mí las competencias lingüísticas necesarias para desenvolverme como docente de inglés. | Correlación de Pearson | .062 |
| | Sig. (bilateral) | .744 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

Los datos de la tabla anterior reflejan que tampoco hay correlación significativa entre la opinión del egresado sobre cómo la metodología de los docentes desarrolló sus competencias lingüísticas para desempeñarse como docente de inglés, y el puntaje que obtiene en el TOEFL. Este dato descartaría la idea que, al menos desde la perspectiva del egresado, la metodología docente incida en los resultados que obtiene en la prueba.

Tabla 55
La metodología docente y desarrollo de competencias didácticas.

| | | Puntaje TOEFL |
|--|------------------------|---------------|
| 9. La metodología de los docentes de la especialidad desarrolló mis competencias didácticas. | Correlación de Pearson | -.142 |
| | Sig. (bilateral) | .454 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

Al relacionar la percepción del egresado respecto a cómo la metodología ha desarrollado sus competencias didácticas, da un coeficiente de correlación de-.142, lo cual no es estadísticamente significativo. Sin embargo, llama la atención que salga ligeramente inverso; es decir, entre mejor es su percepción respecto a cómo la metodología de los docentes desarrolló sus propias competencias didácticas, menos puntaje sacó en el TOEFL.

Tabla 56
La metodología docente y desarrollo de comprensión lectora.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 10. La metodología empleada por los docentes desarrolló mis competencias de | Correlación de Pearson | .376* |
| | Sig. (bilateral) | .041 |

| | | |
|---|---|----|
| comprensión lectora a un nivel avanzado. | N | 30 |
|---|---|----|

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa una correlación de .376, la cual es medianamente significativa, con tendencia hacia arriba. Esto podría ser interpretado como que entre más percibe el egresado que ha desarrollado su comprensión lectora, mejor puntaje global saca en la prueba. Se estaría por tanto, ante una percepción de autoeficacia alta que sí tiene mucho que ver con el resultado que al final obtiene. De nuevo, pareciera que los factores autopercepción son los que más están incidiendo en el resultado. Por otro lado, los datos anteriores podrían ser interpretados como que en efecto, quien dice que su comprensión lectora es avanzada, obtiene un mejor puntaje global.

Tabla 57
La metodología docente y desarrollo de la gramática.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 11. La metodología empleada por los docentes desarrolló mi manejo de la gramática a un nivel avanzado. | Correlación de Pearson | .355 |
| | Sig. (bilateral) | .054 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

De la tabla anterior se concluye que sí existe una correlación significativa de .355, la cual se considera moderada, entre cómo el egresado percibe que la metodología de los docentes desarrolló su gramática y el puntaje que obtuvo. De nuevo, pareciera que la percepción de autoeficacia sí está incidiendo en los resultados que obtiene. En ese caso, no se trataría ya de una opinión sino de un hecho estadísticamente comprobado.

Tabla 58
La metodología docente y desarrollo de vocabulario

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 12. La metodología empleada por los docentes desarrolló mi vocabulario a un nivel avanzado | Correlación de Pearson | .349 |
| | Sig. (bilateral) | .059 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

De la tabla 58 se concluye que hay una correlación de .349 de mediana proporción entre cómo percibe el egresado la metodología para desarrollar su vocabulario y el puntaje que sacó en la prueba. Otra vez, entre mejor cree que se ha desarrollado su vocabulario, más alto sale en el puntaje global de la prueba.

Tabla 59
Condiciones: silencio.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 13. Según recuerdo, mientras tomaba el TOEFL había silencio que me permitió concentrarme. | Correlación de Pearson | .248 |
| | Sig. (bilateral) | .186 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa una correlación de .248. Aun cuando no llega a ser estadísticamente significativa, muestra una tendencia ascendente. Esto podría indicar que

(moderadamente) quien dice que había silencio para poder concentrarse obtiene puntajes más altos. Por otro lado, el dato anterior también podría indicar que a los egresados que les molestó el ruido fueron los afectados en su puntaje.

Tabla 60
Condiciones: trabajo ininterrumpido.

| | | Puntaje TOEFL |
|--|------------------------|---------------|
| 14. Me permitieron trabajar sin interrupciones innecesarias mientras realizaba el TOEFL. | Correlación de Pearson | .145 |
| | Sig. (bilateral) | .443 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior muestra que no hay correlación significativa entre el puntaje que obtiene el egresado y el haber trabajado sin ser interrumpido innecesariamente. Nuevamente se refleja un dato que contrasta con la percepción que se había tenido hasta ahora por parte de algunos que es debido a las interrupciones que saca un puntaje global bajo.

Tabla 61
Utilización de hoja de respuestas.

| | | Puntaje TOEFL |
|--|------------------------|---------------|
| 15. Cuando tomé el TOEFL, utilicé la hoja de respuestas sin problemas. | Correlación de Pearson | .082 |
| | Sig. (bilateral) | .665 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

De la tabla anterior se deduce que no existe correlación entre el haber utilizado la hoja de respuestas correctamente y el puntaje que obtuvo el egresado. Esto podría indicar que en general, no tuvieron problema en utilizarla, y por tanto, se descartaría otra percepción de algunos docentes y egresados que su problema fue que se pusieron tan nerviosos que no pudieron seguir la secuencia a las líneas de relleno.

Tabla 62
Condiciones: el equipo de sonido.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 16. El equipo de sonido utilizado para la sección de comprensión auditiva del TOEFL era adecuado, sin presentar problemas técnicos. | Correlación de Pearson | .369* |
| | Sig. (bilateral) | .045 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 62 se observa que sí existe correlación de .369, en grado de moderada entre cómo califica el equipo de sonido utilizado en la sección de comprensión auditiva con el puntaje que obtuvo en el TOEFL. Si se tiene en cuenta que la media del puntaje de comprensión auditiva es la más alta, con 50.43, pareciera entonces que el haber percibido el equipo como idóneo sí tuvo más incidencia en el puntaje global que sacó.

Tabla 63
Condiciones: cumplimiento del tiempo asignado.

| | | Puntaje TOEFL |
|---|------------------------|---------------|
| 17. Se cumplió con el tiempo asignado a cada sección del TOEFL. | Correlación de Pearson | .262 |
| | Sig. (bilateral) | .162 |
| | N | 30 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que no existe una correlación clara entre si se cumplió con el tiempo asignado y el puntaje obtenido por los egresados. No obstante, una correlación de .262 parece mostrar una tendencia hacia arriba, por lo que podría ser un factor que haya incidido en los resultados obtenidos por parte de algunos egresados. De nuevo, este resultado hace necesario verificar las condiciones en las que se está administrando la prueba.

4. 5 Resultados del grupo focal de los 5 docentes de la especialidad

Con el objetivo de tener la visión de expertos respecto a la problemática estudiada en esta tesis, se convocó a 5 docentes del Profesorado en Inglés por correo electrónico y vía telefónica. Se llevó a cabo un grupo focal, durante el cual se administró una entrevista semi-estructurada. La sesión se llevó a cabo en la sala de reuniones de la Escuela de Idiomas de la UCA, estando presentes Blanca Rosa Vásquez, coordinadora de los Profesorados; Pauline Martin, directora de la Maestría en Políticas Educativas; Graciela Villamariona, Directora de la Escuela de Idiomas; Rolando Labrador, Sub-director de la

Escuela de Idiomas; y Marisol Alvarenga, docente. Todos los participantes son también docentes del programa de Profesorado en Inglés. Se exploró su opinión respecto a:

- Tipo de preparación de los egresados
- Grado de preparación de los egresados
- Diseño del plan de estudios de Profesorado en Inglés
- La malla curricular del mismo
- El puntaje de 520 en el TOEFL como requisito de graduación
- Causas por las cuales los estudiantes no alcanzan ese puntaje
- El manejo académico-administrativo del Profesorado en Inglés en la UCA.

Luego de transcribir las grabaciones realizadas con el grupo focal, se procedió a la primera lectura general. Esta lectura sirvió para hacer una revisión del material obtenido y para obtener un panorama general del mismo. Luego se definieron las categorías de análisis, a partir de las preguntas de investigación y del texto construido con las grabaciones. Posteriormente se codificó el texto con las categorías de análisis. Por último se generaron teorías o explicaciones de las relaciones que se encontraron entre las categorías de análisis, las cuales corresponden a distintos aspectos que a juicio de los entrevistados pueden estar relacionados con los bajos puntajes en el TOEFL por parte de los egresados.

| Categorías | Sub-categorías |
|--|---|
| Preparación de los egresados para el TOEFL | Tipo de preparación |
| | Grado de preparación |
| Plan de estudios del Profesorado en | Diseño de la malla curricular y Contenido |
| | Requisitos de ingreso |

| | |
|---|--|
| Inglés | Las prácticas docentes |
| El TOEFL | Puntaje igual o mayor a 520 como requisito de graduación |
| | Competencias que evalúa |
| | Comparación con la ECAP |
| | Causas por las que los estudiantes no alcanzan el puntaje requerido para graduarse |
| Manejo académico-administrativo del Profesorado en Inglés en la UCA | Relación entre Escuela de Idiomas y Departamento de Educación |
| | El rol del Decanato de Humanidades y Ciencias Sociales |
| Propuestas | Respecto al puntaje como requisito |
| | Respecto a la preparación de los egresados para tomar la prueba |
| | Respecto al manejo académico-administrativo |

A continuación, se analiza la información recabada.

4.5.1 Preparación de los egresados: Tipo

Varios de los participantes mencionan el curso de preparación para el TOEFL que ofrece la universidad a aquellos que no logran alcanzar el requisito de graduación como el medio principal por el que los egresados se preparan. Señalan que, dado que este curso es opcional, muchos no lo aprovechan a cabalidad. La docente que generalmente lo ofrece manifestó:

“Es obligatorio para las instituciones de educación superior impartirlo (el curso de preparación para el TOEFL) cuando ellos ya tuvieron la experiencia, y han reprobado el examen, pero mientras tanto no. Entonces, digamos que se les ofrece, se les dice, miren, existe esta posibilidad. Pero creo que muchos de ellos no logran entender qué significa eso.”

Además, coinciden en que hay aspectos cognitivos (como el desarrollo de habilidades de análisis crítico) que no son desarrollados en la medida necesaria para poder afrontar este tipo de pruebas.

4.5.2 Preparación de los egresados: Grado

Los entrevistados coinciden en que pareciera que el egresado no está consciente ni de la relevancia que tienen los resultados de la prueba, ni de la importancia de asistir a ese curso de preparación, aún después de no haber alcanzado el puntaje mínimo requerido. Otro de los docentes que se ha encargado de facilitar el curso de preparación afirma:

“...Hasta cierto punto he visto irresponsabilidad en ellos al querer asistir a un curso, pero lo hacen a medianas, no se entregan completamente. Por un lado, a lo mejor no ha ayudado la falta de sistematización que nosotros, la Escuela de Idiomas ha mostrado para la efectividad de este curso, pero se han hecho intentos a distintas horas, pero han fallado. Proponen una hora, a otra hora, y hemos visto que el docente ha andado moviéndose de arriba para abajo, tratando de cumplir, para que algunos de estos que vienen puedan trabajar en su preparación.”

4.5.3 Plan de estudios del Profesorado en Inglés: Diseño de la malla curricular y contenido.

Varios de los entrevistados coinciden que el plan de estudios estaba sobrecargado de materias del Departamento de Educación, es decir, del área general; y que tenía muy pocas servidas para el área de la especialidad. Por otro lado, señalan que las prácticas docentes eran cursadas desde el primer año de estudios, aun cuando los docentes en formación no habían adquirido las destrezas necesarias para la enseñanza del idioma. Una docente manifiesta que los estudiantes se quejaban por qué en la malla curricular se comenzaba a estudiar didáctica del idioma inglés hasta el final, mientras que comenzaban su práctica docente desde el primer ciclo. Había entonces la sensación de alegría cuando en tercer año, cuando ya llevaban su cuarta y quinta práctica docente adquirían las herramientas para enseñar las distintas competencias en las distintas instituciones.

Sin embargo, dos de los entrevistados manifiestan no estar de acuerdo con que el problema de la malla curricular sea una sobrecarga de materias del área general. Piensan que el verdadero vacío era que tanto éstas como las prácticas docentes eran servidas en idioma español, cuando deberían haber sido llevadas en idioma inglés al menos en parte, para reforzar el desarrollo de competencias lingüísticas. Piensan que el programa promovía integrar a estudiantes de los distintos profesorados (Parvularia, Educación Básica, entre otros). Esto permitía otro tipo de intercambio, convivencia, aprendizaje con el otro, sobre todo los de inglés y lo que sucede es que el grupo de inglés, varios de ellos se gradúan y nota trabajan en tercer ciclo y media.

Por otro lado, los miembros del grupo focal están de acuerdo en que este plan de estudios contenía materias que desarrollaban más competencias para enseñar el idioma inglés, que para aprender a usarlo. Además, dos de ellos expresan que el diseño del

programa respondía a una reforma educativa que tenía de fundamento el compromiso de las autoridades del gobierno de ese tiempo a un sistema neoliberal impuesto. Uno de los docentes en mención afirma:

“Por un lado, entonces ellos tenían que diseñar una cosa así para dar salida a todo aquel cúmulo de gente que quería ser maestro, pero que habían cerrado las escuelas normales, ciudad normal, y entonces vieron escape, rienda suelta a elaborar programas a la carrera, sin pensar que adolecía de que los cursos para la especialidad eran muy pocos y que los cursos que tomaba el estudiante no estaban enfocados directamente al inicio a ayudarles a ellos a conformar una proficiencia en el idioma, porque tampoco se pensó en prepararlos para el TOEFL. Entonces, adolecía de dificultades... No pensaron en lo que se iba a necesitar para implementar esos programas.”

4.5.4 Plan de estudios del Profesorado en Inglés: Requisitos de ingreso

Todos los participantes se refieren al requisito que la normativa del Ministerio de Educación en el plan de estudios de 1998, mediante la cual se decía que, para que un estudiante fuese aceptado en el Profesorado en Inglés, debía tener un nivel avanzado de dominio del idioma. Expresan que la UCA, al igual que otras universidades, los aceptaban aún cuando tuvieran un nivel intermedio bajo, con la condición que se sometieran a cursos de extensión (ya sea en la Escuela de Idiomas de la universidad, o en cualquier otra institución). Mientras alcanzaban un nivel avanzado, podían llevar las asignaturas que eran servidas en idioma español, y cuando ya creían que podían pasar al examen de proficiencia (diseñado por la misma UCA) se volvían a someter a él. Si el resultado era satisfactorio, podían comenzar a llevar la primera materia de la especialidad (Expresión Oral en Inglés).

Algunos miembros de grupo afirman que esto daba desventaja para los estudiantes que venían del sector público puesto que esto implicaba que ellos tenían que haber cursado alrededor de 14 niveles de los cursos libres para poder inscribir la primera materia que era Expresión Oral.

Por otro lado, uno de los participantes señala que la Escuela de Idiomas no preparó un curso específico para estudiantes que no cumplían con el requisito de entrada. Reafirma que los estudiantes eran aceptados aún con un nivel intermedio bajo. Estos terminaban inscribiéndose en un nivel 8 o 9 del programa de extensión (el cual consta de 21 niveles). Dice que *“...siempre ahora, antes y en el futuro, las personas que quieren ser maestras y maestros son personas que vienen en su mayoría de casos de las instituciones oficiales, y que la falta de preparación de personal en ellas hace que los resultados se vean en los estudiantes”*.

Se coincide también en que este requisito era injusto, porque la gente tenía que pagarse estos cursos por sus propios medios, y aún cuando se les daba una beca parcial para que costaran una tercera parte de lo que cuestan a estudiantes particulares, esto generaba gastos adicionales que hacían la carrera muy cara. Muchos comenzaban la carrera, pero muy pocos la terminaban. En cambio, para aquellos que ya tenían el dominio del idioma el escenario era distinto. Su proficiencia era avanzada porque habían estudiado en escuelas bilingües o porque venían de Estados Unidos y allá habían estudiado su básica, su bachillerato. Esto les daba ventaja en relación a los que venían del sector público.

Otro punto importante que señalan es el rol del Ministerio de Educación. Afirman que si lo pone de requisito para una carrera universitaria, debería desarrollar estas competencias en parvularia, educación básica, y media, para poderlas exigir en educación superior. *“...Si*

el MINED no ha desarrollado esas competencias del idioma inglés, no puede pedirlos como requisito para poder iniciar una carrera,” afirma una de las docentes.

Por su parte, una de las participantes matiza la opinión anterior, expresando estar de acuerdo con tener un requisito de entrada, porque eso garantiza otro nivel de avance al terminar los 3 años que duran los estudios de Profesorado. Afirma que el atraso en terminar la carrera no era tanto por las deficiencias en dominio del idioma, sino por lo que califica como inflexibilidad de los programas de la UCA, pues ciertas materias se dan en un ciclo y otro no. Además, piensa que si la carrera se hace de 4 o 5 años, esto promueve el proceso de maduración.

4.5.5 Plan de estudios del Profesorado en Inglés: las prácticas docentes.

En cuanto a las 5 prácticas docentes del plan de estudios, se señalan ventajas y desventajas. Por una parte, se afirma que permitían que el estudiantado tuviera relación con la institución educativa y pudiera aplicar lo que estaba aprendiendo en las materias en una escuela concreta. En contraste, se señala que frecuentemente los profesores tutores de los estudiantes no son de inglés, sino docentes de otras áreas (como Lenguaje, Sociales, y Matemáticas) dando clases de inglés, por tanto, no tenían dominio del idioma. Esto no abonaba al desarrollo de competencias lingüísticas del estudiantado, a veces tenían un mejor dominio del idioma los estudiantes, que el mismo tutor. También se coincide en que dado que las prácticas son consideradas parte de las asignaturas de la especialidad, deberían de servirse en idioma inglés, aunque sea parcialmente. En conclusión, se está de acuerdo en que eran necesarias más asignaturas cuyo enfoque fuese el desarrollo de competencias lingüísticas del idioma inglés.

4.5.6 El TOEFL: Competencias que evalúa.

Los entrevistados concuerdan en que el TOEFL no evalúa las competencias que debería evaluar. La califican de injusta. Una de las expertas afirma: *“Yo creo que hay muchas maneras que internamente se puede mejorar el rendimiento de los estudiantes en el TOEFL. Y no está demás cambiar cuestiones metodológicas, la forma de evaluar, el curso de preparación. Pero de fondo hay un problema de alineación. Como ya han mencionado, el TOEFL no responde, no evalúa lo que debe evaluar.”* Además, dicen que las tablas de especificaciones de lo que se evalúa en esta prueba no responden a un programa específico de estudios, pues ha sido diseñada con otros propósitos (continuar estudios o trabajar en un país extranjero).

Por lo tanto, los entrevistados opinan que esta prueba no es válida ya que no evalúa lo que debería, y es así como se explica en gran medida que los resultados sean tan bajos.

4.5.7 El TOEFL: Puntaje igual o mayor a 520 como requisito de graduación.

Otro aspecto en el que están de acuerdo los entrevistados es en que debería de quitarse como requisito de graduación, y que tanto la UCA como las otras instituciones de Educación Superior que ofrecen la carrera deberían seguir luchando porque así sea. Plantean que los últimos 10-15 años se ha estado trabajando para lograr ese propósito, pero que dichos esfuerzos han resultado infructuosos.

Por otro lado, afirman que ese puntaje de 520 no responde a ningún criterio técnico, por lo que no existe justificación para fijarlo como requisito de graduación. Según varios de los entrevistados, estas son medidas punitivas, impuestas por un enfoque neoliberal en la educación.

Algunos miembros del grupo focal sugieren que hay beneficios económicos para la institución que administra la prueba, puesto que incluso, ofrece cursos de preparación que tienen un costo para el inscrito; además, *“le cobra al MINED, y luego le cobra a los estudiantes cuando no lo pasan, no sé cuántas veces”*.

Finalmente, son de la opinión que si el Ministerio de Educación debe quitar el TOEFL como requisito de graduación, y si quiere mantener un “filtro”, debería ya sea crear una prueba propia que respondiera a las competencias establecidas en el programa de estudios, o establecerlo como requisito para escalafonarse en caso el egresado quisiera optar a una plaza oficial. Una de las entrevistadas dice: *“Soy de la idea que cualquier prueba debe ser requisito para obtener una plaza, no para graduarse”*. También están de acuerdo en que al establecer este puntaje como requisito para graduarse se les está quitando un derecho, porque si han pasado las materias, han ganado el título. Se preguntan por qué los profesores en servicio que quieren subir de categoría hacen su examen para lograrlo, y no necesitan tomar el TOEFL.

4.5.8 El TOEFL: Comparación con la ECAP.

Durante la realización del grupo focal fue constante escuchar las distintas opiniones de los entrevistados, comparando el TOEFL con la ECAP (Evaluación ordinaria de Competencias Académicas y Pedagógicas). Tal y como se refirió anteriormente, esta prueba está diseñada por el Ministerio de Educación, evaluando las competencias mencionadas, y siendo un requisito de graduación para todos los egresados de los distintos profesorados. Es importante notar que la prueba consta en un 40% de temas del área general, y un 60% del área de la especialidad. En el caso del Profesorado objeto de esta investigación, esta última

parte es totalmente en Inglés y evalúa también 4 competencias lingüísticas (expresión oral, escrita, comprensión lectora, y auditiva).

De acuerdo a una de las entrevistadas, los egresados del Profesorado en Inglés salen incluso con puntajes más elevados que las otras especialidades. Afirma que los buenos resultados de la ECAP son un parámetro que permite decir que los egresados sí han adquirido las competencias necesarias para graduarse, y además se convierte en un indicio de qué sucede cuando la prueba sí está desarrollada en base a tablas de especificaciones de acuerdo al plan de estudios. Por lo tanto, según ellos, la ECAP ya garantiza que los egresados tienen las competencias para poder desempeñarse como docentes eficientemente.

4.5.9 El TOEFL: Causas por las que los estudiantes no alcanzan el puntaje requerido para graduarse

Al preguntarles cuál creen es la causa principal por la que los egresados no logran los 520 puntos en el TOEFL, afirman que es porque el examen no está diseñado para que lo tomen los estudiantes que después de 3 años se graduarán de un Profesorado en Inglés en un país extranjero; que éste tiene otros propósitos y no mide lo que han aprendido en su tiempo de estudio, lo que el programa propone que deben aprender. Lo resumen diciendo que hay un problema de alineación entre las competencias que evalúa, los objetivos con los que fue diseñado, y lo que los egresados aprenden en el Profesorado de Inglés.

4.5.10 Manejo académico-administrativo del Profesorado en Inglés en la UCA: Relación entre Escuela de Idiomas y Departamento de Educación

En cuanto al manejo académico-administrativo del Profesorado en Inglés, y la relación entre el Departamento de Educación y la Escuela de Idiomas, pueden distinguirse posturas

que coinciden con la unidad para la cual labora el entrevistado. Quienes laboran para el Departamento de Educación, encargados de las materias del área pedagógica general, enfatizan el hecho que no es este el encargado de coordinar la carrera, sino el Decanato de Humanidades y Ciencias Sociales. Sostienen que esa desvinculación entre ambos es normal, puesto que se da a todos los niveles en la universidad: en todas las carreras se sirven materias por parte de distintos departamentos. Además, se afirma que aún cuando se han hecho esfuerzos por coordinar mejor el trabajo de todos los docentes involucrados, ha sido difícil coincidir, pues cada cual se encuentra en su propia dinámica dentro de su unidad. Esto a la larga afecta a los estudiantes, y posiblemente tenga algo que ver con los resultados que se están obteniendo en el TOEFL.

Por su parte, quienes laboran para Escuela de Idiomas y son los docentes que imparten todas las materias de la especialidad en el Profesorado en Inglés, destacan que esta falta de coordinación entre las dos unidades es dañina para el programa de profesorado, los estudiantes, y para la universidad misma. Se señala la falta de una política de contratación de los profesores que van a servir las asignaturas en la especialidad, y se dice que son los mismos docentes que tienen una carga académica fuerte en los cursos de extensión de la Escuela de Idiomas a quienes se les asignan cursos de la especialidad. A la larga, sostienen, esto no contribuye a mejorar el rendimiento en el TOEFL de los egresados. Se dice que hay profesores que llevan 3 materias de nivel intensivo, y además están dando un curso en el profesorado en inglés. Por otro lado, se enfatiza que la naturaleza de la Escuela de Idiomas está dividida, atendiendo una serie de funciones, entre ellas, las materias que le sirve al Profesorado, por lo que el tiempo dedicado a estas es “*mínimo*”. Las funciones propias de la unidad nunca paran, y esto afecta la capacidad de planificación y

coordinación entre los docentes a cargo de las materias de la carrera, y en última instancia, podría estar incidiendo en los resultados que se obtienen en el TOEFL.

4.5.11 Manejo académico-administrativo del Profesorado en Inglés en la UCA:

El rol del Decanato de Humanidades y Ciencias Sociales

Algunos entrevistados aclaran que quien administra la carrera del Profesorado en Inglés es el Decanato de Humanidades y Ciencias Sociales. Este solicita a 9 Departamentos de la universidad que le sirvan materias para los 3 profesorados con los que se cuentan. Una docente dice: *“Para el otro ciclo 80 docentes trabajando para los profesorados.”*

Por otra parte, se enfatiza que de parte del Decanato no se coordinan esfuerzos para crear una base común que genere procesos que beneficien al estudiantado. Afirman que no es tan simple como pedir la colaboración a un docente de éste o aquél Departamento. Una entrevistada señala que *“la formación de docentes, es una tarea distinta a todas las demás. no se puede concebir como cuando el decanato solicita a un docente de fuera, o a un profesional graduado de la UCA, a que solicite docentes que van a formar docentes, qué esfuerzos se están haciendo para crear una base común y trabajar de la mano con todos esos profesionales.”*. Tal y como se afirma en los apartados anteriores, los entrevistados en el grupo focal coinciden en que este manejo académico-administrativo poco coordinado viene en detrimento de los procesos de formación del Profesorado en Inglés, y por lo tanto, podría estar incidiendo en los resultados obtenidos en el TOEFL.

4.5.12 Propuestas respecto al puntaje como requisito

Los entrevistados afirman que este puntaje debería quitarse como requisito. Según ellos, la UCA junto a las universidades que ofrecen este Profesorado deberían argumentar de

manera técnica el por qué el TOEFL “*es una injusticia*”. En su lugar, el Ministerio de Educación debería, ya sea diseñar una prueba específica con los lineamientos y requisitos propuestos por el plan de estudios del Profesorado en Inglés, o validar la ECAP como prueba requisito para graduarse, tal y como ocurre con los otros Profesorados. Se propone, además, que si se quiere dejar como requisito, que sea para escalafonarse y optar a una plaza en el sector público, no como requerimiento de graduación.

4.5.13 Propuestas respecto a la preparación de los egresados para tomar la prueba

Los entrevistados concuerdan en que hay que buscar estrategias para motivar al estudiante a que asistan al curso de preparación del TOEFL, aún si no ha reprobado aún. Opinan que hay que hacerlo responsable que asista a las clases, y si no lo desea, está bien, pero hay que hacerle consciencia de qué es lo que significa ir a tomar un curso de esa naturaleza, y aprovechar esa motivación que tienen para que el profesorado trabaje preparando y ofreciendo el curso.

De acuerdo a los miembros del grupo focal, esta preparación previa a la prueba es obligatoria para las instituciones de Educación Superior cuando los egresados ya tuvieron la experiencia, y han reprobado el examen, pero mientras tanto no. Entonces, proponen que se ofrezca este tipo de preparación antes que los egresados se sometan a la prueba.

Por último, una docente señala la necesidad de fomentar procesos cognitivos superiores, superando lo puramente mecánico y la memorización. De acuerdo a ella, deberían procurarse más pensamiento crítico, análisis, e “*ir más profundo.*” Además, proponen revisar metodología, formas de evaluar, y el mismo curso de preparación en sí.

4.5.14 Propuestas respecto al manejo académico-administrativo

Todos los entrevistados están de acuerdo en que el Decanato debería hacer mayores esfuerzos mayores para conjugar y crear lineamientos para la formación docente, y en específico, para el Profesorado en Inglés. Por otra parte, los docentes involucrados deberían “sacar un tiempo” y coordinar esfuerzos. Piensan que no sería tan difícil, puesto que sólo se trata de 2 unidades las que tendrían este reto. Además, afirman que deberían buscarse estrategias para manejar la carga laboral y la gran cantidad de actividades que se tienen. Una entrevistada dijo: “*Que se retome y que se señale como una de las propuestas de este trabajo que estás haciendo porque sí hay que sonarle la campana a las autoridades.*”

Por último, los docentes entrevistados sugieren que se asigne más recurso humano, y que se asignen tareas de manera que el Profesorado esté más involucrado en los proyectos del Departamento, para beneficiar a los egresados.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de esta investigación es identificar algunos de los factores que están contribuyendo al desempeño en el TOEFL de los egresados del Profesorado en Idioma Inglés de la UCA. Además, se pretende relacionar estos resultados con otras variables de tipo personal, como la edad y el género y con variables de tipo institucional, como la metodología de enseñanza. Algunos de estos factores han sido estudiados tanto de la perspectiva de los egresados, como de los docentes de la especialidad, encargados de su formación.

Respecto a la variable factores personales, entendidos como aquellos relacionados con la vida de una persona y su estilo de vida, el objetivo principal del estudio era conocer si factores sociodemográficos (edad, sexo), antecedentes educativos, el desarrollo de procesos cognitivos superiores (autorregulación, metacognición), y actitudinales de los egresados estaban relacionados con los puntajes que obtenían en el TOEFL.

En la relación a los factores sociodemográficos, la tabla 38 muestra una correlación de Pearson de **.167**, lo cual indica que el sexo no está relacionado con los resultados obtenidos. Es decir, ni el ser mujer u hombre tiene que ver con el puntaje que saca en la prueba. Estos resultados coinciden con el de Lin y Wu (2013), quienes concluyeron no hubo diferencia significativa entre hombres y mujeres en los puntajes globales, aún cuando los hombres tuvieron escasamente mejores resultados. Sin embargo, esto contrastaría con lo encontrado por Stankov y Lee (2008), quienes reportaron diferencias de género y étnicas, puesto que los hombres blancos y Afroamericanos mostrando mayor sobreconfianza que las mujeres o que hombres hispanos, obtuvieron así mejores resultados en el TOEFL ibt.

En lo que se refiere a la edad, la tabla 39 muestra que sí está ligeramente relacionada, pero de manera inversa. Una correlación de **-.262** indica que entre mayor edad tenía el egresado obtuvo menos puntaje en el TOEFL. Sin embargo, esta relación no es significativa, por lo que se estaría descartando como un factor importante que está incidiendo el tema de este estudio.

En cuanto a los antecedentes educativos se han encontrado elementos interesantes, por cuanto revelan un panorama bastante distinto al que se había percibido hasta ahora. La tabla 40 muestra una correlación de **.186**, lo cual indicaría que tampoco el centro de estudios en que terminó bachillerato está relacionado significativamente con el resultado que obtuvo en el TOEFL. Por muchos años se ha afirmado que el estudiante que viene de centros escolares públicos tiene más dificultades alcanzando el puntaje mínimo en la prueba, puesto que por lo general, en estos centros las clases de inglés son de menor calidad. Esto coincidiría con la investigación de Hill y Liu, citados por Agustín Llach y Terrazas Gallego (2012), la cual que exploró el efecto de la interacción entre el *background knowledge* o conocimientos previos de los examinados y su proficiencia lingüística en su desempeño en la sección de lectura del TOEFL iBT, concluyendo que en general, las lecturas del TOEFL iBT no mostraron ser ventajosos ni desventajosos para aquellos que tenían conocimientos previos de física o estaban familiarizados con alguna cultura.

Por otro lado, al relacionar los puntajes en la prueba con cuándo ingresó y egresó del profesorado en Inglés, ninguna de las dos correlaciones dio altamente significativa. Como puede verse en las tablas 41, una correlación de **.224** se acerca ser de mediana proporción, por lo que se estaría indicando una tendencia a que los egresados que iniciaron sus estudios en 2012 salieron mejor en la prueba.

Continuando con los antecedentes educativos, la correlación más alta que se encontró fue al cruzar el número de veces que el egresado se ha sometido al TOEFL con el puntaje obtenido. La tabla 43 indica una correlación de $- .777$, lo cual indica que quienes salieron con más bajos puntajes en la prueba la primera vez que la tomaron, son quienes más veces se han sometido a ella, sin poder alcanzar aún el puntaje mínimo para graduarse. Adicionalmente indicaría, que entre más veces se ha sometido, menos puntaje saca. Este dato llama mucho la atención, puesto que se estaría corroborando la confiabilidad de la prueba, y se podría concluir que es hasta cierto punto, lógica: el egresado no logra alcanzar el puntaje requerido, y se sigue sometiendo a la prueba, pero ya no está en clases, es decir, no continúa su proceso de aprendizaje del idioma, por lo que sus competencias lingüísticas se mantienen igual o van decayendo. Esto coincide con las afirmaciones de Achaerandio (2005) respecto a indefensión aprendida. Puede ser que, tal y como lo indica el autor, el egresado esté teniendo una fuerte sensación de impotencia y fracaso frente a las exigencias y posibles reacciones de sus compañeros y familia. Cada vez que se enfrenta al trauma de no haber alcanzado el puntaje requerido, se vuelve más inseguro y temeroso. Frente al fracaso, tiende a sentir que no tiene control sobre su éxito, y muestra inclinación a desanimarse fácilmente. Si se controlan o superan esas situaciones, crece en autoestima y libertad. Pero si siente que, haga lo que haga, no puede controlarlas o superarlas, se desanima y se deprime. Al repetirse esta situación, entonces crece su desesperanza y termina por pensar que no importa lo que haga, nada va a cambiar.

Los datos encontrados también vendrían a poner en duda la efectividad del curso de preparación para el TOEFL opcional que se les ofrece una vez no alcanzan los 520 puntos. A este análisis habría que agregar lo observado en la tabla 19: sólo un 33.3% logra alcanzar este requisito la primera vez que se somete a la prueba, por lo que se está ante una

problemática muy seria: las dos terceras partes de los egresados no lo consiguen, y seguirse sometiendo a la misma no cambiará el resultado. Esto es corroborado por los datos de la tabla 45, en la que se observa una correlación inversa de $-.497$, la cual es considerada de gran proporción. Esto indicaría que el egresado que no logra el puntaje requerido la primera vez que se somete a la prueba, tampoco lo alcanza aun tomando el TOEFL varias veces.

Otra correlación significativa encontrada es la de la tabla 46. Al cruzar el número de cursos que tomó en la Escuela de Idiomas y el puntaje que obtiene el egresado en la prueba, se observa un coeficiente de $-.296$. De acuerdo a Cohen, citado por Morales (2008), un coeficiente de $.30$ es moderado, de manera que podría afirmarse que en esa magnitud, entre más cursos tomó el egresado, menos puntaje obtuvo. Si al análisis incorporamos el hecho que no hay relación entre el puntaje obtenido y el tipo de centro de estudios de procedencia, se podría inferir que la efectividad de los cursos de inglés en el desarrollo de las competencias lingüísticas que evalúa el TOEFL es muy baja, y necesita revisarse.

Una de las variables evaluadas para ver su relación con el puntaje obtenido en la prueba es el grado de ansiedad experimentado durante la misma. Tal y como puede apreciarse en la tabla 47, se obtuvo un coeficiente de correlación de $-.400$, el cual es significativo en moderada proporción, pero inversa. Se observa una tendencia hacia arriba, lo cual implicaría que a mayor ansiedad, menor puntaje en el TOEFL. Esto podría estar explicado en parte por hipótesis del filtro afectivo. Según Krashen, citado por Ascencio (2009), este filtro es un bloqueo mental que no permite que el estudiante haga uso del input inteligible al cual está expuesto. Cuando este filtro está alto, el input no llega al LAD del que habla Chomsky (como se citó en Ascencio, 2009); cuando el filtro está bajo, la producción del lenguaje se verá potenciada. En ese sentido, lo relacionado en la tabla 43 (la correlación

más alta hallada en este estudio) estaría confirmando que entre más veces se somete a la prueba, menos es el puntaje que saca. Este resultado también podría deberse a una variable actitudinal, definida por Eagly y Chaiken, citados en Baldi y García (2006) como las tendencias psicológicas que se expresan en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra. Se puede inferir que el egresado se siente más ansioso la segunda vez que se somete a la prueba y no logra el puntaje mínimo. Esta actitud y sentimiento de derrota lo afecta aún más si tampoco alcanza su objetivo la tercera o cuarta vez que lo intenta. Los hallazgos sobre este factor son congruentes con lo experimentado en los últimos años por la investigadora: grupos de estudiantes que se acercan ya sea unos días antes de tomar el TOEFL, manifestando su nerviosismo y sentimiento de fracaso; o luego de haberlo tomado, ya casi diciendo que no volverán a someterse a ella porque *saben* que no lo lograrán. Lo anterior también coincide con lo encontrado por Castro (2009) sobre cómo las diferentes pruebas estandarizadas a las que se someten los estudiantes generan ansiedad y estrés a la mayoría, puesto que de no obtener el puntaje necesario no se podrían graduar, o por el posible pago de otro examen en caso que así sea. Por otro lado, estos hallazgos podrían coincidir con lo investigado por Stankov y Lee (2008), quienes examinaron la relación entre confianza y el desempeño en pruebas estandarizadas en Estados Unidos. Ellos afirman que existe una correlación entre la confianza y el desempeño en TOEFL iBT y los resultados sobre personalidad y metacognición. Podría afirmarse entonces que los egresados que tienden a experimentar mayor ansiedad como rasgo de personalidad en general podrían ser quienes están obteniendo puntajes más bajos. En consecuencia, se estaría ante un factor al que ponerle mucha atención cuando se conciba una propuesta para mejorar estos resultados

Relacionado con el factor de grado de ansiedad está la capacidad para controlarla. Al cruzar esta habilidad con el puntaje en el TOEFL, también resultó que hay una clara correlación entre su capacidad de control de la ansiedad y el puntaje que sacaron en la prueba. De acuerdo a lo declarado por los egresados, a mayor control de ansiedad, mayor puntaje en el TOEFL. Se confirma entonces que éste sería un factor que tiene gran incidencia en los bajos resultados en la prueba. Esto podría explicarse con las afirmaciones de Woolfolk (2006) respecto al proceso de control ejecutivo o de habilidades cognitivas, donde la consciencia que tienen las personas sobre su propia cognición y la forma como esta funciona, implica elegir la mejor forma de manejar las tareas de aprendizaje. También el estudio de Al-Shboul, Ahmad, Nordin y Rahman (2013) confirmó que hay una relación entre ansiedad del idioma extranjero y el desempeño. Estos autores definen la ansiedad como una aprehensión acerca de evaluaciones académica, seguida por un miedo al fracaso. Los autores concluyen que esta ansiedad sí tiene gran incidencia en el desempeño en los exámenes, y la señalan como el factor que más negativamente incide en cómo se desempeñarán los estudiantes en el idioma extranjero. En ese sentido, habría que establecer estrategias que promuevan un mejor manejo de esas actitudes de manera que puedan enfrentarse a la prueba con mejores posibilidades de éxito.

Otro factor explorado por el presente estudio es el grado de metacognición y autorregulación de los egresados. Este se midió a través de preguntas que exploraban qué grado de preparación creían que habían logrado, cómo organizaron su tiempo, y su asistencia al curso de preparación para el TOEFL. Según Achaerandio (2007), los procesos cognitivos superiores están circunscritos al ser humano, son conscientes, y se adquieren socioculturalmente. Entre estos procesos cognitivos y funciones psicológicas superiores están: la consciencia, intencionalidad, capacidad de planificar, metacognición,

autorregulación, inducción, deducción, hipótesis, y resolución de problemas mediante operaciones formales. En la tabla 49 se observa que el coeficiente de correlación es de $-.001$, tan cercano a cero que indicaría que el grado de trabajo autónomo no tiene ninguna relación con los resultados que obtienen en la prueba. Esta es la correlación más baja de todas, y es un dato que llama la atención, puesto que pareciera indicar que la preparación que realizan por su cuenta los egresados antes de someterse a la prueba no está relacionada en lo absoluto con los puntajes obtenidos. Se podría inferir que el egresado respondió de forma sesgada, queriendo parecer responsable y que se tomó el proceso de preparación autónoma seriamente. Esto último estaría siendo confirmado por las opiniones del grupo focal de docentes. En los apartados 4.5.1, 4.5.2, y 4.5.3 se afirma que los egresados no parecen estar conscientes ni de la relevancia que tienen los resultados de la prueba, ni de la importancia de asistir a ese curso de preparación, aún después de no haber alcanzado el puntaje mínimo requerido. Además, se dice que se observa cierto tipo de irresponsabilidad tanto en su preparación individual como en la asistencia al curso de preparación, el cual es opcional. Estos hallazgos serían congruentes con lo encontrado por Martínez (2009), cuya investigación afirma que hay una percepción por parte de los docentes que los estudiantes no le dan mucha importancia al estudio, y que en consecuencia hay poco compromiso, estudio y aprendizaje del idioma. Por todo lo anterior, se hace necesario profundizar más en las razones de esta correlación.

En cuanto a la organización del tiempo, la tabla 50 muestra una correlación de **.105**, por lo que se concluye que de acuerdo a lo expresado por los egresados no hay correlación entre la capacidad para organizar su tiempo y el puntaje que obtienen. Este resultado contradice la impresión de docentes que era uno de los factores que más influía en los bajos puntajes en el TOEFL: la falta de organización del tiempo de preparación para la

prueba. Pareciera que las respuestas están sesgadas, y los egresados afirmaron que sí se organizaron con efectividad para no dar mala impresión, pero habría entonces que investigar más profundamente si en verdad es este sesgo el que está determinando estos resultados, o si a pesar de un alto grado de autorregulación, no logran puntajes más altos en la prueba. Achaerandio (2007) sostiene que para que haya maduración y desarrollo de los procesos cognitivos y funciones psicológicas superiores del ser humano se debe promover un aprendizaje significativo, por tanto, podría ser que la metodología empleada o el currículo en sí no esté desarrollando esta autorregulación por parte de los egresados. Lo mismo podría decirse de la constancia, responsabilidad y disciplina con la que asistieron al curso de preparación. De acuerdo a la tabla 51, hay un coeficiente de correlación de **.236**, el cual, sin llegar a ser claramente significativo, muestra una tendencia una tendencia hacia una magnitud moderada. De las tres correlaciones que componen el factor 4 (Grado de metacognición y autorregulación de los egresados), ésta es la más alta. Podría entonces sugerir que el curso de preparación tiene más incidencia en los resultados que su capacidad de preparación por su cuenta. También podría indicar que quienes asisten de manera disciplinada y constante al curso obtienen puntajes ligeramente más altos, aunque no suficientes para llenar el requisito mínimo para graduarse.

Respecto a factores institucionales que puedan estar contribuyendo al desempeño en el TOEFL, definidos por Gamero, citado por Martínez (2009) como aquellos determinados por el Estado, que se encuentran dentro de un marco legal, regulando la formación docente, se estudió el programa de estudios y su pertinencia respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas; la metodología empleada por los docentes de la especialidad durante sus años de estudiante del profesorado y su pertinencia respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas; y las condiciones físicas y ambientales en las que se

tomó la prueba. La tabla 52 indica un coeficiente de correlación de **.125**, la cual no es significativa, e indicaría que de acuerdo a lo que declaran los egresados, el número de materias del programa de estudios en función del desarrollo de su nivel inglés no está relacionado con el puntaje que obtiene en el TOEFL. Datos similares resultan al relacionar la percepción del egresado respecto a cómo la metodología ha desarrollado sus competencias didácticas, con un coeficiente de correlación de **-.142**, lo cual no es estadísticamente significativo. No obstante, llama la atención que salga ligeramente inverso; es decir, entre mejor es su percepción respecto a cómo la metodología de los docentes desarrolló sus propias competencias didácticas, menos puntaje sacó en el TOEFL. Este dato concuerda con lo expresado por los docentes del grupo focal, quienes afirman que estas competencias son en general muy bien evaluadas, y los resultados que tienen al aprobar las asignaturas del área pedagógica lo comprueban. Además, estos datos podrían respaldar lo expresado por los especialistas al afirmar que el TOEFL no evalúa las competencias docentes, en consecuencia, no hay relación entre ambas variables.

Al correlacionar la metodología docente en función del desarrollo de competencias lingüísticas específicas, todas las correlaciones resultan significativas. Como se observa en las tablas 56, 57 y 58, los coeficientes relacionados con desarrollo de comprensión lectora, gramática avanzada, y vocabulario son de **.376**, **.355**, y **.349** respectivamente, y todas son de mediana proporción con tendencia hacia arriba. De nuevo se encuentra que entre mejor cree el egresado que la metodología empleada por los docentes contribuyó a su desenvolvimiento lingüístico en esas áreas, saca mayores puntajes en el TOEFL. De acuerdo a Brown (2006), Harmer (2007), y Krashen, citados por Ascencio (2009) hay características que los docentes deben desarrollar en los estudiantes si se pretende mejorar sus posibilidades de adquirir competencias lingüísticas. Según Richards y Renandya

(citados por Ascencio, 2009), entre estas prácticas pedagógicas se encuentran la de mejorar su capacidad de tomar riesgos, bajar inhibiciones, subir su autoconfianza, y tolerancia a la ambigüedad. En ese sentido, podría concluirse que aun cuando la metodología docente ha potenciado el desarrollo de las competencias lingüísticas en sí, podría necesitar una mejora en lo que se refiere a subir la autoconfianza y el manejo de la frustración por parte de los egresados.

Otro aspecto objeto de esta investigación fue el detectar las condiciones en las que se tomaron la prueba, es decir, si había silencio que les permitió concentrarse, si no se les interrumpió innecesariamente, si el aparato de sonido utilizado en la sección de comprensión auditiva era el adecuado, y si se respetó el tiempo asignado a cada una de las partes de la prueba. Respecto al silencio, la tabla 59 indica una correlación de .248. Pese a no ser estadísticamente significativa, muestra una tendencia ascendente, lo cual podría indicar que (moderadamente) quien percibió silencio para poder concentrarse obtiene puntajes más altos. Por otro lado, el dato anterior también podría indicar que a los egresados que les molestó el ruido fueron los afectados en su puntaje. Lo observado en la tabla 34 corrobora este dato, puesto que el 23.3% menos silencio. Este último porcentaje es importante, ya que se trata de casi una cuarta parte de estudiantes a quienes pudo haberles afectado las condiciones ambientales bajo las que se examinó, y es una queja recurrente en por parte de algunos de los egresados. Estos datos también concordarían con lo expresado por el grupo focal de docentes, quienes sugieren que la institución que administra la prueba obtiene beneficios económicos, no sólo las veces que el Ministerio de Educación le paga por hacerlo, sino también con los cursos de preparación que tienen un costo para el inscrito, y las siguientes veces que pueda tomar la prueba, ya por cuenta del egresado. Por tanto, hay profundizar en qué está sucediendo en los lugares donde se administra la prueba.

Respecto a interrupciones innecesarias durante la prueba, se encontró un coeficiente de correlación de .145, por lo que se aprecia que no es significativo. Este dato parece contrastar con la percepción que se había tenido hasta ahora por parte de algunos que es debido a las interrupciones que saca un puntaje global bajo. Sin embargo, tal y como sucedió con la condición de silencio, un 23.3% afirma sí se dieron estas interrupciones. En consecuencia, se considera necesario investigar más a fondo qué está sucediendo en los lugares donde se toma el TOEFL. Así mismo, se evaluó la percepción de los egresados respecto a la idoneidad del equipo de sonido utilizado para la sección de comprensión auditiva. En la tabla 37 se observa que aun cuando un 73.3% evalúa muy bien el equipo de sonido utilizado, el 26.7% restante tiene una valoración menos positiva del mismo. Este resultado es coherente con el nivel de ruido percibido por los egresados (ver tabla 35), y podría indicar este factor incide en el puntaje global. En la tabla 62 se observa que sí existe correlación de .369, en grado de moderada entre cómo califica el equipo de sonido utilizado en la sección de comprensión auditiva con el puntaje que obtuvo en el TOEFL. Si se tiene en cuenta que la media del puntaje de comprensión auditiva es la más alta, con 50.43, pareciera entonces que quienes valoraron bien el equipo sacaron mejor puntaje que quienes no. Por tanto, es otro aspecto institucional al que debe prestársele atención. El centro donde se administra la prueba debe garantizar las condiciones idóneas para que el resultado obtenido sea confiable y válido.

Por otra parte, al indagar sobre el cumplimiento o no del tiempo asignado a cada sección del TOEFL, en la tabla 37 se observa que el 93.4% de los egresados considera que sí se cumplió con el tiempo asignado a cada sección de la prueba. De nuevo, estos datos contradicen las quejas que se han tenido que no se ha cumplido con el mismo. Sin embargo, en la tabla 63 se observa un coeficiente de .262, el cual, sin ser estadísticamente

significativo, muestra una tendencia hacia arriba, por lo que podría ser un indicio que quienes percibieron que sí se dio esta condición de respeto al tiempo salieron con puntajes más altos, mientras quienes piensan que no fue así obtuvieron puntajes más bajos. Nuevamente puede relacionarse el Al-Shboul, Ahmad, Nordin y Rahman (2013) que encontró que la ansiedad sí tiene gran incidencia en el desempeño en los exámenes, y la identifican como el factor que más negativamente incide en los resultados de los estudiantes en el idioma extranjero. Resulta lógico que quien percibió que no se respetó el tiempo asignado a cada sección también experimentara mayor ansiedad, y por tanto, viera afectado su puntaje global. En consecuencia, se sigue evidenciando la necesidad de promover estrategias y un currículo que ayude al egresado a manejar esas actitudes más eficientemente.

VI. CONCLUSIONES

1. El promedio global de desempeño en el TOEFL por parte de los egresados es de 494.13. Si el puntaje mínimo para graduarse es de 520, se concluye que a nivel global, faltan 25.7 puntos para lograrlo.
2. Al comparar 3 años de egreso, quienes salen con un puntaje que llena los requisitos para lograr su graduación son los egresados de 2013, siendo los de 2014 quienes salen la media más baja de las tres cohortes.
3. No hay diferencias significativas entre los puntajes que se obtienen en las distintas secciones, siendo comprensión auditiva la que está ligeramente arriba de las demás, y expresión escrita la que está apenas un par de puntos debajo de ésta. Por tanto, se concluye que los egresados no salen con puntajes mucho más altos o más bajos en ninguna de las 3 secciones del TOEFL.
4. Poco más de la cuarta parte del total de egresados alcanza el puntaje mínimo para graduarse la primera vez que se somete a la prueba, mientras que la mayoría no logra alcanzar dicho requisito. Este resultado tampoco cambia significativamente para quienes se han sometido a la prueba más de 2 veces.
5. Un poco más de la mitad de los egresados se está dedicando a la docencia, aunque no estén graduados.
6. El sexo y la edad de los egresados no están relacionados con los resultados que obtienen.
7. De los antecedentes educativos, resaltan dos que están altamente relacionados de manera inversa con los resultados que se obtienen: el número de veces que se somete a la prueba, con un puntaje cada vez más bajo, y el número de cursos que tomó en la Escuela de Idiomas de la UCA, obteniendo también menos puntos entre

más cursos ha tomado. Por otra parte, no existe relación entre el centro de estudios en que el egresado terminó su Bachillerato, el tipo de título que obtuvo, el año de ingreso, egreso y los resultados obtenidos.

8. No existe una alta correlación entre el desarrollo de procesos cognitivos superiores (autorregulación, metacognición) y los resultados que se obtienen. Sin embargo, los factores actitudinales de los egresados sí presentan alto grado de incidencia, siendo el grado de ansiedad y capacidad de control de la misma los que más correlacionados están con el puntaje global en el TOEFL.
9. De las tres correlaciones que componen el factor 4 (Grado de metacognición y autorregulación de los egresados), la más alta es la de asistencia al curso de preparación para el TOEFL de manera disciplinada. Esto indica que este curso tiene más incidencia en los resultados que su capacidad de preparación por su cuenta; quienes asisten de manera disciplinada y constante al curso obtienen puntajes ligeramente más altos, aunque no suficientes para llenar el requisito mínimo para graduarse.
10. En general, hay una buena percepción de la metodología docente en función del desarrollo de competencias lingüísticas específicas y didácticas, pues todas las correlaciones resultan significativas. Sin embargo, se encontró una valoración más positiva de cómo la metodología de los docentes desarrollaba su comprensión lectora, que la del área de estructura y expresión escrita. Además, los resultados indican que aun cuando la metodología docente ha potenciado el desarrollo de las competencias lingüísticas en sí, podría necesitar una mejora en lo que se refiere a subir la autoconfianza y el manejo de la frustración por parte de los egresados.

11. De los factores institucionales, la percepción del egresado acerca del programa de estudios y su pertinencia respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas; la metodología empleada por los docentes y su pertinencia respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas no resultan altamente relacionados con los puntajes globales obtenidos. El único factor que aún sin salir altamente correlacionado muestra tendencia a hacerlo en mediana proporción es el de las condiciones físicas y ambientales en las que se tomó la prueba (silencio, sin interrupciones innecesarias, con un equipo de sonido adecuado). Cerca de la cuarta parte de los egresados que percibieron que estas circunstancias no fueron las idóneas tienen tendencia a salir con menos puntajes.
12. De acuerdo al grupo focal de docentes de la especialidad, el TOEFL no es una prueba válida como requisito de graduación, pues no evalúa lo que debería, y esta es la causa principal por la que los resultados son tan bajos. Otros factores de mayor incidencia para los entrevistados son la asistencia irregular al curso de preparación, y el bajo grado de capacidad de manejo del tiempo y autorregulación por parte de los egresados.
13. De acuerdo al grupo focal de docentes de la especialidad, el TOEFL no es una prueba válida como requisito de graduación, pues no evalúa lo que debería, y esta es la causa principal por la que los resultados son tan bajos. Otros factores de mayor incidencia para los entrevistados son la asistencia irregular al curso de preparación, y el bajo grado de capacidad de manejo del tiempo y autorregulación por parte de los egresados.

VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda el diseño, planificación e implementación de un programa de formación docente orientado a promover la maduración y desarrollo de los procesos cognitivos y funciones psicológicas superiores en los egresados, ya que de acuerdo a la investigación, hay grandes diferencias entre los resultados obtenidos por quienes logran un dominio de éstos y aquellos que no.
2. Otro hallazgo importante fue que el grado de trabajo autónomo no está relacionado en lo absoluto con los resultados que obtienen en la prueba, cuando debería de estarlo, por tanto se hace necesario capacitar a los docentes para que promuevan estrategias de trabajo autónomo., de modo que los estudiantes transfirieran las estrategias a contextos diversos de aprendizaje, es decir, un tipo de entrenamiento informado con autorregulación.
3. Se recomienda capacitación docente que tienda a mejorar el control y manejo de los niveles de ansiedad que el egresado experimenta durante la prueba. Los resultados indican que este es uno de los factores que más inciden en los puntajes globales que se obtienen, por tanto hay que prestarle una atención especial. Por otro lado, se enfatiza la necesidad de un estricto proceso de selección y capacitación de los docentes a cargo de las materias de la especialidad, en congruencia con los resultados perseguidos, ya que el presente estudio evidencia que podría ser un área que necesita sistematización y mejora. Se sugiere implementar metodologías que promuevan enseñanza recíproca entre docentes a cargo de la formación especializada, y también entre los egresados. En suma, se propone revisar metodología, formas de evaluar, y el mismo curso de preparación en sí.

4. Se sugiere una verificación in situ por parte del Ministerio de Educación y las instituciones de Educación Superior (especialmente de la UCA) sobre las condiciones físicas y ambientales en las que se administra la prueba. De acuerdo a este estudio, es un factor que aún sin salir altamente correlacionado, podría estar incidiendo en los resultados obtenidos por muchos de los egresados. Se recomienda verificar y garantizar que el egresado se someta a ella en silencio, sin ser interrumpido innecesariamente, que se respete el tiempo asignado a cada sección que la compone, y que el equipo de sonido sea el adecuado. En resumen, que se garantice que las condiciones físicas y ambientales sean las idóneas.

5. Muy enfáticamente, se recomienda eliminar el TOEFL como requisito de graduación del Profesorado de Inglés, ya que el estudio muestra que especialistas en la materia consideran que no es una prueba válida, pues no evalúa lo que debería, y es debido a esto fundamentalmente que los resultados son tan bajos. En su lugar, se propone el diseño de una prueba específica que sea congruente con las competencias y componentes del currículo de la carrera. Mientras tanto, se sugiere elaborar una propuesta institucional que incluya un plan de transición para quienes egresaron en los últimos 5 años (entre 2010-2014). De acuerdo a la investigación, el promedio global de desempeño en el TOEFL por parte de nuestros egresados es de 494.14. El MCER los ubicaría en el nivel intermedio (*FCE First Certificate in English*) es decir el B2, el cual se alcanza con un puntaje entre 450-525. De manera que se propone que quienes obtuvieron ese rango de puntos puedan graduarse. Esta haría necesario reformar la disposición Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado que sólo da un período máximo de dos años posteriores a la

finalización del plan de estudio para poder aprobar el TOEFL, puesto que si el egresado ya alcanzó el rango de puntos anteriormente señalado, estaría ya cumpliendo con dicho requisito.

6. Se sugiere que mientras se hacen las gestiones pertinentes para quitar el TOEFL como requisito de graduación, y elaborar una prueba propia que vaya acorde con las competencias desarrolladas en el plan de estudios, que el curso de preparación para el TOEFL tenga un currículo especialmente diseñado para los egresados. De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, se hace necesario capacitar de manera especial a los docentes a cargo del mismo, pues hay evidencias que no está incidiendo de manera significativa en los resultados. Se sugiere el diseño de este curso, además de contemplar el desarrollo de habilidades y estrategias para tener mejores resultados en la prueba, sea sistemático y coherente con el desarrollo de procesos metacognitivos y de autorregulación. Además, este curso debe contemplar mucha ejercitación, a modo que el egresado experimente con distintas estrategias mientras es expuesto a situaciones o tareas por parte del docente, quien evaluará su aplicación y el producto del ejercicio; más modelado, a manera que se muestre cómo utilizar las distintas estrategias, y por último, mucha reflexión de por qué se hizo de esa forma frente a situación de aprendizaje específica. En ese sentido, se sugiere que se implemente una metodología que también fomente el análisis y discusión metacognitiva.
7. Se recomienda un plan de mejora del académico-administrativo del Profesorado en Inglés, pues de acuerdo a la investigación, es poco coordinado y esto afecta no

solamente los resultados obtenidos en el TOEFL por parte de los egresados, sino que también viene en detrimento de los procesos de formación en sí.

8. Se sugiere estudiar la factibilidad de reestructurar la Escuela de Idiomas, convertirla en Departamento, para que pueda tener más incidencia no sólo en cómo se está dando el proceso de formación de los egresados de la carrera, sino también para que pueda tener mayor capacidad logística, académica y administrativa de tener impacto en los resultados obtenidos.
9. Se recomienda realizar un estudio sobre la relación entre la autoeficacia y el rendimiento en la prueba, ya que de acuerdo a los resultados de esta investigación, es un factor que podría estar incidiendo de manera significativa en los resultados globales: a mayor ansiedad, menor puntaje en el TOEFL.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achaerandio, L. (2003) *Constructivismo cognitivo y algunas aplicaciones educativas*. Material elaborado para el Programa Centroamericano de Formación de educadores en servicio, programa conjunto de la Universidad Rafael Landívar y la Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús.
- Achaerandio, L. (2005). *Indefensión aprendida*. Guatemala. Texto elaborado para el Programa de Formación y Actualización de Educadores en Servicio.
- Achaerandio, L. (2007) *Introducción al tema de la renovación del currículo desde los nuevos enfoques de la psicopedagogía del aprendizaje*. Guatemala. Texto inédito.
- Achaerandio, L. (2010). *Iniciación a la práctica de la investigación*. 7a.ed. actualizada. Guatemala, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Agustín Llach, M. y Terrazas Gallego M. (2012). Vocabulary knowledge development and gender differences in a second language. *Estudios de lingüística inglesa aplicada, ELIA*, 12, 2012, 45-75.
- Alfaro Barraza, D., Alfaro Barraza R. y Morán de Chang I. (2005). *Nivel de competencia comunicativa de los egresados de la carrera de licenciatura en idioma Inglés del ciclo 01-05 de la Universidad Francisco Gavidia*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/TE/428-A385n/428-A385n-PAAII.pdf>
- Al-Shboul, M., Ahmad , I., Nordin, M., y Rahman, A. (2013). Foreign language anxiety and achievement: Systematic review. *International Journal of English Linguistics*, Vol. 3, No. 2, 32-45.
- Amiryousefi, M. y Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL iBT reading, listening and writing Scores. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 210–214.
- Ascencio, M. (2009). Adquisición de un segundo idioma en el salón de clases: ¿subconsciente o consciente?. *Diálogos*. Universidad Don Bosco, El Salvador. Año 3, N° 4.

- Baldi López, G. y García Quiroga E. (2006). Una aproximación a la psicología ambiental: Fundamentos en Humanidades. *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*. Año VII. Número I-II, 13-14.
- Cacacho, I. (2012). *Factores que influyen en la elección de la carrera de Psicología Educativa*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landívar, Campus Central, Guatemala, Guatemala.
- Castro Acosta, F. (2009). *Percepciones de la comunidad de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana respecto a los exámenes TOEFL, IELTS y CAE guante el período 2005-2008*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Common European Framework of Reference for Languages. (2012). Learning, Teaching, Assessment, versión en línea. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp.
- Departamento de Educación, Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”. (2014). *Base de datos resultados del TOEFL de egresados UCA del Profesorado en Inglés para Tercer Ciclo y Educación media, años 2012-2014*. Documento inédito.
- De León, A. (2005). *Herramientas estadísticas básicas para la elaboración de tesis*. Guatemala, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Unidad de Investigación y Publicaciones.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3ra. ed.). México: McGraw Hill.
- Diccionario de términos clave de español como Lengua Extranjera (2014), versión en línea. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competiciondiscursiva.htm.
- Diccionario de la Real Academia Española (2014), versión en línea. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/>
- English Testing Service (2014), versión en línea. Recuperado de <http://www.ets.org/toefl/pbt/about/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. Edición). Chile: McGraw Hill.
- Lissitz, R. W. (Ed.). (2009). *The concept of validity: Revisions, new directions, and applications*. Estados Unidos: Information Age Publishing.

- Llamas Saíz, Carmen. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles avanzado (B2) y dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE. Recuperado de http://www.academia.edu/1929739/Competencia_discursiva_escrita_en_los_niveles_avanzado_B2_y_dominio_C1_la_unidad_textual_en_los_manuales_de_ELE el 19 de enero de 2015. Revista de Didáctica ELE, núm. 11/2010.
- Malone, M. y Montee, M. (2014). Stakeholders' beliefs about the TOEFL iBT® test as a measure of academic language ability. *ETS Research Report*, No. RR-14-42.
- Martínez, N. (2009). Por qué los estudiantes de las escuelas públicas no aprenden inglés. *Diálogos*. Revista de Educación Instituto de Investigación y Formación Pedagógica, Universidad Don Bosco, Año 3, N° 4.
- McKinsey&Company (2010) *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Resumen Ejecutivo*. Recuperado de http://www.edu21.cat/files/continguts/Education_McKinsey.Resumen.Spanish.pdf.
- MINED (2003). *Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de profesorado*, DNES, San Salvador, El Salvador.
- MINED (1995). *Ley de Educación Superior*. San Salvador, El Salvador.
- MINED (1996). *Ley de la Carrera Docente*. San Salvador, El Salvador.
- MINED (1997). *Normas para la práctica docente. Formación Inicial de maestros y maestras*. San Salvador, El Salvador.
- MINED (1997). *Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes*.
- MINED (1998). *Plan de Estudios Profesorado en Inglés para Bachillerato y Educación Media*. San Salvador, El Salvador.
- MINED (2008). *Plan Nacional de Educación 2021 Informe de Avance*. San Salvador, El Salvador.
- MINED (2006). *Primer Aniversario Plan Nacional de Educación 2021*. San Salvador, El Salvador.
- MINED (1996). *Programa de Inglés de Tercer Ciclo*. San Salvador, El Salvador.
- MINED (1996). *Programa de Inglés de Educación Media*. San Salvador, El Salvador.

- MINED (2009). Reglamento Especial para el Funcionamiento de la Carrera Docente. Diario Oficial 102, tomo 383.
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pacheco, R. B. (2012). *Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales, El Salvador*. San Salvador, El Salvador: PREAL.
- Pozzo, M. I. y Lencina, J. (2014). Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de Historia en ELE: Análisis de la oralidad en el aula. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 1, 157-177.
- PREAL (2013). *Mucho por hacer*. Informe de progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana. Un informe de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. Santiago, Chile: PREAL.
- Ravelo, E. (2013). Factores sociodemográficos y socioafectivos y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de cuarto semestre de Psicología de una institución de Educación Superior. *Psicogente*, 16 (29), 13-31.
- Sánchez, A. (2013) Biligüismo en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional, Colombia, Centro de Estudios Económicos Regionales. Recuperado de <http://es.slideshare.net/camilocervantessuescun/ejemplo-estado-de-arte-bilinguismo-en-colombia>
- Sastoque, A. (2008). *Curso de Lingüística Aplicada*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Bogotá, Colombia.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1.
- Stankov, L. y Lee, J. (2008). Confidence and Cognitive Test Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol.100, No. 4.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9na. ed.). Ohio: Pearson Educación.
- Zapata López, L. (2011). *Factores académicos asociados al bajo rendimiento en inglés en las pruebas ECAES presentadas por los estudiantes de la Facultad de Educación en el año 2009*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadededucacion/87_Factores_Academicos_bajo_rendimiento_4.pdf

ANEXOS

5.1 Cuestionario para egresados del Profesorado en Idioma Inglés 2012-2014

Ficha técnica

Nombre: Encuesta a egresados del Profesorado en Idioma Inglés 2012-2014

Autor: Gloria Mercedes Pacas Cardoza

Número de ítems: 27

Descripción de ítems: i.) 15 ítems que evalúan factores personales ii.) 11 ítems que evalúan factores institucionales.

Escala de valoración: A (Totalmente en desacuerdo) a la E (Totalmente de acuerdo)

Tiempo de Aplicación: De 20 a 30 minutos.

Se elaboró un cuestionario para evaluar las opiniones de los estudiantes que se han sometido al TOEFL como parte de su proceso de graduación. Será enviada por correo electrónico, indagará sobre aspectos personales e institucionales.

En la sección I del cuestionario:

- **El factor 1** agrupa los ítems del 1 al 3, y de su lectura se deduce el perfil sociodemográfico de los egresados.
- **El factor 2** se compone por los ítems 4 al 10, que sugieren los antecedentes educativos de los egresados.

En la sección II del cuestionario se podrán deducir los factores restantes.

- **El factor 3** está compuesto por los ítems 2 y 4, y de su lectura se deduce el grado de ansiedad y capacidad de control de la misma.
- **Del factor 4** se deducirá el grado de metacognición y autorregulación de los egresados, y está compuesto por los ítems 1, 3, y 5.

- **El factor 5** (sobre aspectos institucionales) está agrupado de los ítems 6 al 17.

El cuestionario cuenta con una escala de respuesta de A a la D, en donde 1 responde a la opción “Totalmente en desacuerdo“ y 5 con la opción “Totalmente de acuerdo”.

Cuestionario para egresados del Profesorado en Idioma Inglés 2012-2014

I.

0 1

1. Sexo F M 2. Edad: _____

3. Ocupación Actual

1. Estudiante tiempo completo

2. Estudiante a tiempo parcial

3. Docente

4. Otra

4. Centro de estudios en que terminó Bachillerato _____

Lugar (Ciudad, Departamento): _____ Tipo de Bachillerato _____

5. Fecha de inicio de sus estudios de Profesorado en Inglés en la UCA

1. 2009

2. 2010

3. 2011

4. 2012

6. Fecha de egreso de sus estudios del Profesorado en Inglés de la UCA

1. 2012

2. 2013

3. 2014

7. Indique el número de veces se sometió al TOEFL como requisito de graduación.

- 1. 1 vez
- 2. Entre 2-3 veces
- 3. Más de 3 veces

8. ¿Ha alcanzado los 520 puntos o más requeridos para graduarse?

- 1. Sí
- 2. No

9. ¿Ya se graduó como Profesor/a de Inglés de la UCA?

- 1. Sí
- 2. No

10. ¿Cuántos cursos de Inglés tomó en los cursos de Extensión de la Escuela de Idiomas de la UCA?

- 1. De 1 a 5 niveles
- 2. De 6 a 10 niveles
- 3. De 11 a 15 niveles
- 4. De 16 a 21 niveles

II. Marque la casilla que más refleje su opinión

Clave para responder. Cuando dudes sobre tu respuesta, repasa esta clave.

| A | B | C | D | E |
|---|--|--|---|--|
| En total desacuerdo, nada que ver con mi opinión. | Bastante en desacuerdo, <i>tiene poco que ver con mi opinión</i> | Regular, <i>tiene algo que ver con mi opinión.</i> | Más bien de acuerdo, <i>tiene bastante que ver con mi opinión</i> | Totalmente de acuerdo, <i>refleja perfectamente mi opinión</i> |

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Me preparé por mi cuenta lo suficiente antes de la prueba. | | | | | |
| 2. Sentí ansiedad mientras tomaba el TOEFL. | | | | | |
| 3. Organicé mi tiempo efectivamente, así que pude prepararme bien para la prueba. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 4. Controlé mi ansiedad mientras tomaba el TOEFL (A pesar de los nervios, pude concentrarme, seguir adelante, completar lo que se me pedía). | | | | | |
| 5. Asistí a un curso de preparación para el TOEFL de manera constante y disciplinada (asistí a las clases con regularidad; hice mis tareas; fui puntual). | | | | | |
| 6. Hay suficientes materias en el programa de estudios que desarrollaron mi nivel de inglés para ejercer como docente. | | | | | |
| 7. El programa de estudios tiene suficientes materias que desarrollaron mis competencias didácticas (planificar y ejecutar una clase, preparar material didáctico, etc). | | | | | |
| 8. La metodología de los docentes de la especialidad desarrolló en mí las competencias lingüísticas necesarias para desenvolverme como docente de inglés. | | | | | |
| 9. La metodología de los docentes de la especialidad desarrolló mis competencias didácticas (planificar y ejecutar una clase, preparar material didáctico, etc.). | | | | | |
| 10. La metodología empleada por los docentes desarrolló mis competencias de comprensión lectora a un nivel avanzado. | | | | | |
| 11. La metodología empleada por los docentes desarrolló mi manejo de la gramática a un nivel avanzado | | | | | |
| 12. La metodología empleada por los docentes desarrolló mi vocabulario a un nivel avanzado. | | | | | |
| 13. Según recuerdo, mientras tomaba el TOEFL había silencio que me permitió concentrarme. | | | | | |
| 14. Me permitieron trabajar sin interrupciones innecesarias mientras realizaba el TOEFL. | | | | | |
| 15. Cuando tomé el TOEFL, utilicé la hoja de respuestas sin problemas (logré llevar la secuencia de las líneas, rellené bien los círculos, etc.) | | | | | |
| 16. El equipo de sonido utilizado para la sección de comprensión auditiva del TOEFL era adecuado, sin presentar problemas técnicos. | | | | | |
| 17. Se cumplió con el tiempo asignado a cada sección del TOEFL. | | | | | |

5.2 Entrevista semi-estructuradaa grupo focal docentes Profesorado en Inglés

Ficha técnica

Nombre: Entrevista semi-estructuradaa grupo focal docentes Profesorado en Inglés

Autor: Gloria Mercedes Pacas Cardoza

Número de items: 8

Descripción de items: i.) Tipo de preparación de los egresados ii.) Grado de preparación de los egresados iii.) El diseño del plan de estudios de Profesorado en Inglés iv.) La malla curricular v.) el puntaje del TOEFL como requisito de graduación vi.) Causas por las cuales los estudiantes no alcanzan ese puntaje. vii) Manejo académico-administrativo del Profesorado en Inglés en la UCA.

Tiempo de Aplicación: Entre 60-90 minutos.

1. ¿Cómo describiría el tipo de preparación de los egresados del Profesorado en Inglés para la prueba del TOEFL? (¿Se preparan de manera autónoma? ¿Toman cursos de preparación?).
2. ¿Cómo describiría el grado de preparación de los egresados del Profesorado en Inglés para la prueba del TOEFL? (¿Aprovechan a cabalidad el curso opcional que se les ofrece? ¿Se preparan con suficiente anticipación?)
3. ¿Cuál es su opinión sobre el diseño del plan de estudios del Profesorado en Inglés?
4. ¿Qué opina del número de materias del área general que tiene el plan de estudios del Profesorado en Inglés?
5. ¿Cuál es su opinión sobre número de materias del área especial que tiene el plan de estudios del Profesorado en Inglés?
6. ¿Cuál es su opinión sobre un puntaje igual o mayor a 520 en el TOEFL como requisito de graduación para el Profesorado en Inglés?
7. A su juicio, ¿Cuál es la causa principal por la que algunos egresados no alcanzan ese puntaje mínimo para graduarse?
8. ¿Cuál es su opinión sobre el manejo académico-administrativo de la carrera del Profesorado en Inglés en la UCA?