



**UNIVERSIDAD DE TALCA
INSTITUTO INTERDISCIPLINARIO PARA LA INNOVACIÓN
MAGÍSTER EN GESTIÓN TECNOLÓGICA**

PROYECTO FINAL DE GRADUACIÓN

**“Diseño de una propuesta para la certificación
internacional de los idiomas inglés, francés,
alemán y español como lengua extranjera
en la Universidad de Talca.”**

Proyecto Final de Graduación para optar al título de
Magister en Gestión Tecnológica.

Nombre estudiante: Eliana Fuenzalida Donoso

Profesor guía: Dr. Pablo Villalobos Mateluna

Talca, Noviembre de 2022

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2023

Índice de contenidos

1 RESUMEN	5
2 INTRODUCCIÓN.....	7
3 OBJETIVOS.....	9
3.1 Objetivo general	9
3.2 Objetivos específicos	9
4 ESTADO DEL ARTE	10
4.1 Gestión del conocimiento en la Educación Superior	11
4.2 Formación de capital humano avanzado en la universidad	11
4.3 Tendencias en el mundo: Cambios en la Educación Superior	12
4.4 Universidad de Talca: Desafío institucional.....	13
4.5 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)	15
4.6 Situación idiomática en la Educación Superior chilena	16
5 DISEÑO METODOLÓGICO	20
5.1 Tipo de investigación	20
5.2 Recolección de datos	21
5.3 Análisis de datos.....	22
6 RESULTADOS.....	23
6.1 Resultados del análisis de los requerimientos impuestos por las instituciones examinadoras	23
6.1.1 Descripción de las instituciones examinadoras.....	24
6.1.2 Requisitos impuestos por las instituciones examinadoras.....	30
a) Requisitos de infraestructura, técnicos y administrativos	30
b) Requisitos académicos.....	31
c) Disposiciones generales para abrir nuevos centros examinadores o lugares de rendición.	32
6.1.3 Análisis descriptivo de las capacidades institucionales de la Universidad de Talca.....	33

6.2 Resultados de la evaluación y selección de la mejor alternativa de examinación para la implementación del proceso de certificación internacional.	43
6.2.1 Determinación de los criterios de evaluación	43
6.3 Diseño de la propuesta	48
6.3.1 Modelo de negocio.....	48
6.3.2 Modelo de gestión académica de los exámenes administrados	51
7 CONCLUSIONES	54
8 BIBLIOGRAFÍA	56

Índice de tablas

TABLA 1 EXÁMENES INTERNACIONALES	28
TABLA 2 TOTAL DE DOCENTES ENCUESTADOS	35
TABLA 3 CHEQUEO DE LAS CAPACIDADES INSTITUCIONALES PARA CUMPLIR CON LOS REQUERIMIENTOS IMPUESTOS POR LAS ORGANIZACIONES EXAMINADORAS	42
TABLA 4 PRUEBAS SELECCIONADAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	44
TABLA 5 PRESENTACIÓN DE ALTERNATIVAS DE APLICACIÓN DE EXÁMENES	46

Índice de Figuras

FIGURA 1 NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.....	15
FIGURA 2 FASES DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA	21
FIGURA 3 EXPERIENCIA DOCENTE DE LOS ACADÉMICOS DEL PROGRAMA DE IDIOMAS	36
FIGURA 4 FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE IDIOMAS	37
FIGURA 5 CERTIFICACIÓN IDIOMÁTICA DE LOS DOCENTES	38
FIGURA 6 NIVEL DE CERTIFICACIÓN DE LOS DOCENTES	39
FIGURA 7 MANEJO DE LOS CONCEPTOS GENERALES Y DESCRIPTORES MCER	40
FIGURA 8 ENFOQUE COMUNICATIVO EN LAS CLASES DE IDIOMAS	40
FIGURA 9 RELEVANCIA DE LA CERTIFICACIÓN IDIOMÁTICA	41

1 RESUMEN

El desarrollo de competencias en el uso de idiomas extranjeros se ha transformado en una exigencia del mundo globalizado. En tal sentido, las Instituciones de Educación Superior juegan un rol muy relevante para la creación de habilidades en sus estudiantes, de acuerdo con el perfil de egreso de cada carrera. Este desafío conlleva cambios organizacionales en la gestión académica, como también en el rediseño de los modelos de negocio conducentes al desarrollo de la formación idiomática en ambientes universitarios.

Tomando en consideración los aspectos señalados, el presente trabajo se orienta en el ámbito de la innovación organizacional educativa, abordando el diseño de una propuesta para la creación de un centro de examinación de lenguas extranjeras en la Universidad de Talca, Chile. El estudio se focalizó en la búsqueda de una alternativa para que los estudiantes de pregrado de la Institución, como también profesionales externos a la organización, tengan la factibilidad de certificar internacionalmente sus conocimientos de lenguas extranjeras.

Con este objetivo se analizaron las instituciones examinadoras y las pruebas ofrecidas, como también los requisitos que éstas establecen para la apertura de nuevos centros de examinación. Asimismo, se establecieron las capacidades institucionales con las que cuenta la Universidad de Talca para asumir este desafío. Complementariamente, se evaluaron las alternativas de examinación, en función de un conjunto de criterios definidos y finalmente, se diseñó un modelo de negocio del Centro como una manera de potenciar la internacionalización profesional, mediante la preparación especializada de los exámenes internacionales de lenguas extranjeras, facilitando un aprendizaje efectivo a los estudiantes. Los resultados dan cuenta del potencial institucional para la creación de un centro de examinación, de acuerdo con las exigencias de las contrapartes y la utilización de las propias capacidades internas.

Palabras claves: Centro de examinación, innovación educativa, idiomas extranjeros, Universidad de Talca

Abstract

The development of skills in the use of foreign languages has become a requirement of the globalized world. In this sense, Higher Education Institutions play a very relevant role for the creation of skills in their students, according to the graduation profile of each career. This challenge entails organizational changes in academic management, as well as the redesign of business models leading to the development of language training in university environments.

Taking into account the aspects indicated, this paper is oriented in the field of educational organizational innovation, addressing the design of a proposal for the creation of a foreign language examination center at the University of Talca, Chile. The study focused on the search for the best alternative so that the Institution's undergraduate students, as well as professionals external to the organization, have the feasibility of internationally certifying their knowledge of foreign languages.

With this objective, the examining institutions and the tests offered were analyzed, as well as the requirements that they establish for the opening of new examination centers. Likewise, the institutional capacities available to take on this challenge were established. Complementarily, the examination alternatives were evaluated, based on a set of defined criteria and finally, a business model for the Center was designed as a way of promoting professional internationalization, through specialized preparation for international foreign language exams, facilitating effective learning for students. The results show the institutional potential for the creation of an examination center, according to the demands of the counterparts and the use of their own internal capacities.

Keywords: Examination center, educational innovation, foreign languages, University of Talca

2 INTRODUCCIÓN

La diferencia entre conocer un idioma y manejarlo es determinante. “Hablo y escribo perfectamente el idioma” es lo que muchas personas quisieran reflejar en su currículum. Sin embargo, sólo es posible demostrar el manejo de un idioma en particular a través de certificaciones que acrediten un nivel de los referidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y que se aplica a nivel global para todos los idiomas.

Al igual que las habilidades profesionales que evalúan lo que las personas saben y pueden hacer, manejar un idioma es una competencia relevante a nivel internacional. Independientemente de cómo se haya desarrollado la habilidad o adquirido el conocimiento, éste debe ser evaluado según normas establecidas y respaldado por una organización especializada y reconocida internacionalmente.

Estar acreditado en un idioma significa que una institución de confianza ha validado a través de la rendición de un examen y posteriormente a través de la emisión de un diploma o certificado, que oficialmente se tiene la competencia definida. En tal sentido, la acreditación es entonces el proceso mediante el cual una institución puede certificar que se cumple con un nivel de competencia especificado en el MCER. Contar con una certificación en una lengua extranjera es, por consiguiente, contar con un sello de calidad y respaldo, tanto de los resultados obtenidos como del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En algunas Instituciones de Educación Superior se aplica la terminología de los niveles que propone el MCER, siendo posible encontrar cursos asociados a dichos. Esto sólo indicaría que los planes y programas de tales cursos tienen su base en el MCER y que sus objetivos son los mismos que se pretende alcanzar de manera estandarizada. No obstante lo anterior, solo es posible evaluaciones internas para fines académicos, lo cual carece de reconocimiento fuera de la institución. En este sentido, si bien, la posibilidad de indicar el nivel idiomático de los cursos realizados durante la formación universitaria aporta un valor añadido y fomenta la estandarización en la construcción de los planes y programas de las asignaturas que se ofrecen, este logro carece de objetividad, sino se acompaña de una certificación oficial al culminar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del planteamiento anterior, surge la necesidad de buscar la mejor alternativa para que los estudiantes del Programa de Idiomas de la Universidad de Talca puedan acceder a la certificación de las lenguas extranjeras, permitiendo además confirmar que el estudiante sí ha logrado las competencias en el idioma; sirviendo como un instrumento de posicionamiento y atributo de salida del plan de formación de idiomas extranjeros y del mismo modo, como certificado válido para pretensiones laborales o de consolidación de estudios de postgrado en el extranjero.

A partir de lo expuesto, se presenta en este trabajo una propuesta de diseño para la certificación internacional de los idiomas inglés, francés, alemán y español como lengua extranjera en la Universidad de Talca, permitiendo la rendición de pruebas internacionales en los referidos idiomas; considerando como beneficiarios principales a los estudiantes de las carreras de pregrado. La propuesta se convierte en una innovación organizacional educativa que va a tono con la mejora continua en la calidad de los programas de estudio, favoreciendo el cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras profesionales que dicta la Universidad de Talca.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta para la certificación internacional de los idiomas inglés, francés, alemán y español como lengua extranjera en la Universidad de Talca.

3.2 Objetivos específicos

- Analizar los requerimientos impuestos por instituciones certificadoras para alcanzar la acreditación idiomática.
- Evaluar y seleccionar la mejor alternativa de examinación para la implementación del proceso de certificación internacional.
- Diseñar la propuesta de implementación de la certificación de lenguas extranjeras en el Programa de Idiomas de la Universidad de Talca.

4 ESTADO DEL ARTE

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha señalado en sus tratados y múltiples declaraciones oficiales que la Educación Superior es un bien público social-estratégico, que le pertenece a la sociedad, siendo un deber del Estado velar por este derecho y garantizar su ejercicio. Algunos ejemplos de ello son la declaración de Incheon de 2015 y el Marco de Acción Educación 2030, que entre sus compromisos declara la promoción de oportunidades de aprendizaje permanentes y de calidad para todos, en todos los contextos y todos los niveles de educación. Esto incluye un acceso más equitativo a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, la educación superior y a la investigación, teniendo debidamente en cuenta la garantía de calidad (UNESCO, 2015).

Es esta misma dirección, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, promulgada por las Naciones Unidas, establece la “garantía de una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Cepal, N. U. , 2018). El objetivo cuarto de mencionada Agenda (Educación de Calidad) se basa en principios fundamentales consolidados de la educación como derecho humano y bien público, divulgados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que establece en su artículo 26, que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos".

Diversos autores hacen referencia al rol de la Educación Superior en la sociedad, entre ellos Henríquez (2018), quien afirma que, la formación de los ciudadanos garantizaría la transformación social y productiva de los países en una cultura de paz; pues se trata de un derecho humano y universal, en la medida que profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades. Asimismo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 2009 puso especial hincapié en la importancia que se le confiere a la inversión en los estudios superiores, por considerársela una fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento diversas e integradoras y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad.

4.1 Gestión del conocimiento en la Educación Superior

Las universidades son instituciones claves en la creación de valor para la sociedad, a través del proceso de generación, gestión y divulgación del conocimiento. Gottschalk (2002) explica que la gestión del conocimiento es, básicamente, una manera de simplificar y mejorar el proceso de compartir, distribuir, crear, capturar y entender el conocimiento dentro de una institución. Este proceso adquiere especial relevancia para las instituciones de Educación Superior en su esfuerzo por potencializar los diversos aspectos del capital intelectual en el desarrollo de sus funciones.

Por su parte, Ibarra Cisneros (2020), citando a Torres (2018), enfatiza que el capital intelectual estudia los intangibles en las universidades, mientras que la gestión del conocimiento estudia cómo dichos intangibles son administrados. El mismo autor cita a Raj Adhikari (2010), diciendo que el concepto de gestión del conocimiento aplicado en las instituciones de Educación Superior se puede definir como “el proceso organizado y sistemático de generar y diseminar información, desplegar conocimiento explícito y tácito para crear un valor único que fortalezca el entorno de enseñanza-aprendizaje”.

En las universidades, la gestión del conocimiento juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual tiene repercusiones en todos los involucrados en el proceso, tanto para los estudiantes y egresados, como para los académicos que cumplen el rol de facilitadores del conocimiento. Igualmente es primordial que las universidades ofrezcan vías de aprendizaje flexibles y a su vez el debido reconocimiento, validación y acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas a lo largo de su formación, ya sea formal o informal (UNESCO, 2015).

4.2 Formación de capital humano avanzado en la universidad

En esta misma línea de la gestión del conocimiento, aparece como argumento la necesidad de formación de un capital humano avanzado en la universidad y se vuelve un imperativo estratégico, tanto para las instituciones de Educación Superior, como para las naciones, ya que en la medida en que se produzcan oportunidades de acceso a la educación universitaria se verán beneficiados los individuos, las organizaciones y el país (Rodríguez-Ponce, 2009). La formación de capital humano

avanzado debe ser asumida por las instituciones universitarias, puesto que una parte importante de la población entre 18 y 24 años tiene la intención de acceder a la Educación Superior, así lo demuestra el reciente informe del Servicio de Información de Educación Superior, de la Subsecretaría de Educación Superior (MINEDUC, 2022).

Por su parte, Brunner (2002) sostiene que la competitividad y la sustentabilidad de un país se basa esencialmente en la calidad de la formación avanzada de pre- y postgrado de su población. Sin formación de capital humano avanzado en ambos niveles, difícilmente una economía logra ser competitiva. De esta manera el rol de la universidad como institución se vuelve aún más determinante en la fase de cambio.

4.3 Tendencias en el mundo: Cambios en la Educación Superior

En 1998, los Ministros de Educación de Reino Unido, Alemania, Italia y Francia propusieron la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Declaración de la Sorbona. La creación de este marco común de referencia estuvo motivada por la intención de lograr el reconocimiento internacional de los títulos de educación superior y promover la movilidad estudiantil. En 1999, treinta países europeos incluyeron estos objetivos como referencias en la Declaración de Bolonia. Si bien estaba prevista su total implementación hacia el año 2010, las fuertes críticas y reacciones que se originaron, a partir de su creación, hicieron que se haya implementado tardíamente en algunos países.

El proceso de Bolonia ha contribuido al planteamiento de una serie de prioridades, siendo la internacionalización una de ellas. Entre las múltiples dimensiones de la internacionalización destacan la movilidad académica, la internacionalización del currículo, la evaluación y acreditación basadas en indicadores elaborados a nivel internacional y finalmente, pero no menos importante, la necesidad de mejorar en el manejo de al menos una lengua extranjera como instrumento de comunicación.

En palabras de Ján Figel', Comisario responsable de Educación, Formación, Cultura y Plurilingüismo entre 2004 y 2009, en el informe emanado desde la Red-Eurydice de la Unión Europea el año 2006, el idioma es "un factor clave de la identidad cultural de cada europeo" y la importancia de una lengua extranjera va

mucho más allá de ser un simple medio de comunicación, pues el aprendizaje de idiomas contribuye a un mejor conocimiento de las culturas y posee gran potencial para un entendimiento más profundo entre los ciudadanos. De allí que las políticas diseñadas en torno a la denominada “cuestión lingüística”, se han considerado clave en la agenda de la Unión Europea para alcanzar los objetivos estratégicos planificados en torno al tema, como son la cohesión social y la prosperidad económica. Las políticas que fueron diseñadas para favorecer el aprendizaje de varias lenguas tienen como objetivo principal consolidar la internacionalización de las instituciones de educación superior. En la Unión Europea, la acreditación de niveles de idioma ha adquirido con el tiempo una gran relevancia, quizás difícil de percibir para nuestra realidad. Es así como gran parte del alumnado ha debido acreditar el conocimiento de una lengua extranjera para egresar o tener acceso a estudios de postgrado (Fuentes González, 2013).

Si bien las declaraciones anteriores se refieren principalmente a la relevancia que han adquirido los idiomas en virtud de la experiencia europea (Declaración de Bolonia y la creación del EEES), este cambio de paradigma ha permitido importantes transformaciones en el ámbito universitario internacional, sirviendo de referente, por ejemplo, para el quehacer latinoamericano.

4.4 Universidad de Talca: Desafío institucional

En el contexto de las constantes transformaciones en que se ha desenvuelto la Educación Superior, las universidades latinoamericanas han debido enfrentarse profundos cambios y desafíos, entre ellos el de articular una formación de base sólida con la continua adquisición de especializaciones que se adapten a las cambiantes demandas del mercado laboral. Como resultado de estas condiciones, el currículo de las instituciones de Educación Superior ha debido poner énfasis en una serie de capacidades y competencias que estaban sólo débilmente representadas hasta ese entonces (Brunner, 2002).

Vinculado a esto, la Universidad de Talca, una institución con 41 años de historia, entendió los cambios que se producían en ese ámbito, iniciando tempranamente (año 2001) un proceso de revisión global de su sistema de enseñanza y el grado de logro de aprendizajes al que llegaban sus egresados. Esta acción fue impulsada por el diagnóstico realizado por la misma institución, que demostró la fragilidad e insuficiencia de una formación profesional centrada

exclusivamente en el conocimiento de contenidos y competencias especializadas (Hawes, 2007).

En este proceso la institución enfocó sus esfuerzos en realizar cambios radicales. Después de haber estudiado fortalezas y desafíos de diferentes modelos pedagógicos, optó por una estrategia curricular que implicó migrar desde un modelo educativo tradicional a uno basado en el logro de competencias por parte de los estudiantes. Este modelo requiere una orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, enfatizando que la calificación de un profesional no debe ser concebida solo como un cúmulo de saberes o habilidades, sino como la capacidad de éste de actuar, intervenir y decidir en situaciones no siempre previstas (Vidal et al, 2016).

Los cambios más significativos de la implementación de este nuevo modelo educativo se encuentran reflejados en el perfil de egreso, el cual orienta la definición de un recorrido de aprendizaje a desarrollar por parte del estudiante durante su formación en la Universidad de Talca. En esta etapa es la planificación de los módulos (asignaturas o cursos) la que toma relevancia para el desarrollo de las competencias definidas. Este cambio en el modelo de aprendizaje consideró una modificación sustancial en torno a la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, consolidando la construcción de ambas en la acción y la constante reflexión de dicha acción (Universidad de Talca, 2012).

En el área de la formación idiomática, a cargo del Programa de Idiomas, dependiente de la Vicerrectoría de Pregrado, se realizó a partir del año 2015 una armonización curricular de los módulos de los cursos de inglés, alemán y francés. El objetivo fue desarrollar competencias del uso del idioma extranjero para enfrentar las nuevas exigencias del mundo globalizado a través de un enfoque integrado y comunicativo, desarrollando actividades que faciliten la comunicación entre estudiantes, de una forma más creativa, así como también la adaptación de los módulos de idioma extranjero al MCER. Todo esto bajo una metodología que busca la integración de las cuatro habilidades lingüísticas, como son leer, escuchar, hablar y escribir, a través de tareas significativas que emulen situaciones de la vida real.

4.5 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

En la década de los '90 el Consejo Europeo desarrolló un estándar común para promover la transparencia y la coherencia en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los idiomas, al interior de todo Europa. En el año 2001, se publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que se define básicamente como un sistema de niveles referenciales para describir el dominio de cualquier idioma y donde cada nivel corresponde a uno de los seis estadios que atraviesa el usuario durante el proceso de aprendizaje. La organización de dichos niveles, como se aprecia en la Figura 1, se agrupa bajo los conceptos de usuario básico (A), independiente (B) y competente (C).

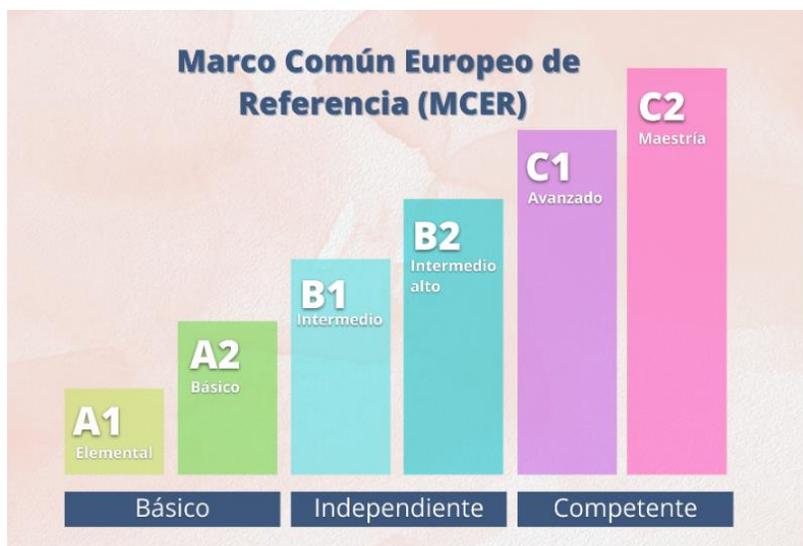


Figura 1 Niveles según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Europa (2020)

El MCER no sólo es utilizado como un instrumento de referencia por los estados miembros del Consejo de Europa y de la Unión Europea, sino que también tiene gran influencia fuera de ese continente. De hecho, el Marco Común logra aportar transparencia y puntos de referencia claros para efectos de evaluación y, por ende, a la reforma de currículos y la pedagogía en todos los niveles educacionales alrededor del planeta.

En otras palabras, indica Clouet (2010), desde la perspectiva como docente, el MCER es considerado como un enfoque metodológico integrador y equilibrado para la enseñanza de lenguas, que redefine la competencia comunicativa como una competencia compleja, que toma en cuenta los diferentes parámetros que permiten responder a las situaciones y necesidades plurales de los alumnos, preparándoles para un mundo nuevo, caracterizado por una gran apertura geográfica, social y económica.

Según lo establecido por el Consejo de Europa (2020), las escalas de niveles de referencia comunes tienen por objeto, entre otros, facilitar la descripción de los niveles de competencia lingüística alcanzados en los diplomas y certificados existentes, permitiendo comparaciones entre sistemas. Apoyar este proceso de certificación es uno de los objetivos del MCER. El MCER es por todo lo mencionado una guía, cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa en primer término e internacionalmente como efecto de la globalización.

4.6 Situación idiomática en la Educación Superior chilena

El Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH), a través de un informe de la Comisión de Internacionalización declaró el año 2020 que “la crisis de movilidad de hoy (en período de pandemia) constituye una gran oportunidad, y configura los desafíos de internacionalización de mañana”. El documento establece nuevos lineamientos y desafíos para las universidades chilenas en torno a la internacionalización. Gracias al escenario de virtualidad en el que se desarrollaron las universidades fue posible beneficiarse del contacto internacional y las cooperaciones transfronterizas en diferentes áreas. Debido a esto, se evidenció que tanto académicos como estudiantes que ya disponían de experiencias internacionales, conciencia intercultural, redes internacionales de amistad o colaboración académica y que además manejaban idiomas, tuvieron una ventaja por sobre sus pares (CRUCH, 2020). La crisis sanitaria vino entonces a potenciar la relevancia de la internacionalización de la Educación Superior, que va desde la internacionalización del programa de estudios, el otorgamiento de becas y desarrollo de actividades con perspectiva internacional, hasta fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera, tema de especial interés para este estudio.

De acuerdo con el informe citado (CRUCH, 2020) las universidades debieran implementar acciones concretas, como por ejemplo, el diseño e implementación de políticas que permitan fortalecer las estrategias de internacionalización de manera integral. En cuanto a acciones más específicas, se identifica entre ellas la necesidad de incentivar el desarrollo de cursos o talleres de idiomas, cursos y actividades culturales diversas, de pertinencia global.

De acuerdo a lo que establece el Ministerio de Educación, el currículum nacional enfatiza la importancia del inglés como idioma extranjero, pues se entiende que éste posibilita la comunicación y la interacción de las personas con habitantes de distintos lugares del mundo (MINEDUC, 2017). En el año 2017, se realizó el “Estudio Nacional de Inglés III° Medio”, que evaluó las habilidades de comprensión lectora y auditiva, según lo establecido en el MCER. Dichas habilidades están declaradas en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del ajuste curricular implementado el año 2009 a la asignatura Idioma Extranjero Inglés, tal como declara el Decreto N.° 254, definiendo como nivel esperado al culminar la enseñanza media el nivel intermedio, vale decir B1 según el MCER.

A pesar de esta estrecha relación entre currículo y el MCER se puede establecer a partir de los resultados del Estudio Nacional de inglés 2017, que la situación actual de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la educación básica y media en Chile es un problema en sí misma. Considerando los puntajes en las pruebas estandarizadas de inglés rendidas por los estudiantes, se puede apreciar que 7 de cada 10 estudiantes de III° Medio sólo demostraron un nivel principiante (A1) en el dominio del idioma (MINEDUC, 2017). Lo anterior se traduce en un desafío enorme para las Instituciones de Educación Superior, las cuales deben invertir en mejoras a sus programas de inglés para alcanzar que sus estudiantes puedan lograr un nivel deseado al final de sus procesos formativos.

Dado que el inglés se considera una lengua franca y es ampliamente utilizado para la comunicación en diferentes entornos, a falta de un idioma común, su manejo se vuelve imprescindible para participar, por ejemplo, activa y beneficiosamente en reuniones entre pares, conferencias y cátedras universitarias. Como se mencionó anteriormente, su manejo facilitaría una aproximación a la internacionalización, con el objetivo de que estudiantes de distintos puntos del orbe logren enriquecerse en el contacto con otras culturas y experiencias académica. La internacionalización,

resulta clave entonces, en la consolidación de la Universidad de Talca como institución compleja. En tal sentido, el Plan Estratégico Institucional (Vision 2030) señala la necesidad de “formar personas para un mundo global, potenciando su rol como protagonistas de las transformaciones sociales y tecnológicas para el bienestar humano y el desarrollo de una sociedad más sustentable”.

Inversamente a lo que ocurre en Europa, y la unificación de criterios en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y la exigencia de acreditación de los estudiantes, las universidades chilenas aún no han consensuado un mecanismo común para asegurar un nivel idiomático como requisito de egreso. En la práctica, no en todas las universidades existen requisito lingüístico homologados al MERC, existiendo diferencias entre instituciones.

En algunas universidades, este tema ha sido regulado mediante normativas internas, así, por ejemplo, en la Universidad de Chile, en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, se requiere un nivel B2 de inglés para egresar, pues el idioma forma parte de la formación fundamental de los estudiantes y se ve reflejado en el perfil de egreso de las carreras que allí se imparten. Esta medición se lleva a cabo a través de la prueba internacional TOEFL ITP (*Institutional Testing Program*), prueba internacional del *Educational Testing Service* (ETS), con uno de los representantes en Chile, como lo es la Agencia Seminarium. El resultado obtenido en la evaluación tiene una validez de un período de 2 años y al tratarse de una certificación, internacionalmente reconocida, les permite a los estudiantes la admisión a programas breves, no conducentes a grados académicos, la admisión a universidades donde el inglés no es el idioma oficial y ser presentado como documentación de respaldo para concursar a programas de becas. Eso desde el punto de vista práctico y de la utilidad del instrumento para otros fines, pero también le permite al Área de Idiomas de la Universidad de Chile confirmar que el estudiante sí ha logrado las competencias en el idioma, pues es considerada un instrumento de posicionamiento y salida de programas de inglés, requisito indispensable para la titulación.

De igual manera, en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile se han establecido diferentes niveles de inglés, según MCER, como requisito de egreso para todas las licenciaturas y, por tanto, para todas las carreras de pregrado de esa casa de estudios. Eso debido a que las habilidades comunicativas en dicho idioma

son consideradas claves para la formación académica y profesional dentro de la institución. El nivel de inglés que debe cumplir un estudiante como requisito, depende de lo que cada carrera haya definido en su plan de formación y va desde A2 para algunas carreras, pasando por nivel B1, para la mayoría de ellas; hasta B2 para algunas en especial del área de ingeniería. Al finalizar los cursos establecidos en el currículum los estudiantes vuelven a rendir un test de posicionamiento que, al tener un resultado aprobatorio, es validado como certificación interna.

Ante esta realidad tan diversa, resulta necesario consensuar criterios entre universidades y alcanzar acuerdos con respecto a la acreditación, intentando la unificación de exámenes y certificaciones en los distintos niveles, tomando como base el Marco Común propuesto por Europa.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de investigación

Para la realización del presente trabajo se propuso una investigación del tipo Mixta. La decisión obedeció a la necesidad de desarrollar un proceso de recolección y análisis de datos de carácter cualitativo y cuantitativo. De acuerdo con Hernández-Sampieri (2018), este enfoque se define como “el conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (p. 612)

Asimismo, se optó por un diseño no experimental, cuyo alcance fue tipo exploratorio-explicativo, ya que en lo que respecta al primero (alcance exploratorio), se investiga un problema poco estudiado, se indaga desde una perspectiva más innovadora y esto permite preparar el terreno para nuevos estudios. Por su parte, desde la perspectiva del alcance explicativo, se genera un sentido de entendimiento de la problemática abordada.

En la práctica, se compararon los requisitos exigidos por las instituciones examinadoras con la capacidad real de la Universidad de Talca. Para tal efecto, se determinaron las capacidades institucionales mediante la aplicación de una encuesta. Desde la perspectiva cualitativa se buscó entender el proceso de certificación, las prácticas administrativas derivadas de él, con el fin de detectar variables que pudiese influir en el diseño de una propuesta de certificación. Para tal efecto se realizaron entrevistas, junto con un trabajo de escritorio para la revisión de normativas institucionales. Complementariamente, se diseñó el modelo de negocio (CANVAS) del Centro de Examinación propuesto, caracterizando sus partes y definiendo una misión y visión del mismo.

A continuación, en la Figura 2 se muestran las diversas etapas de la investigación desarrollada.

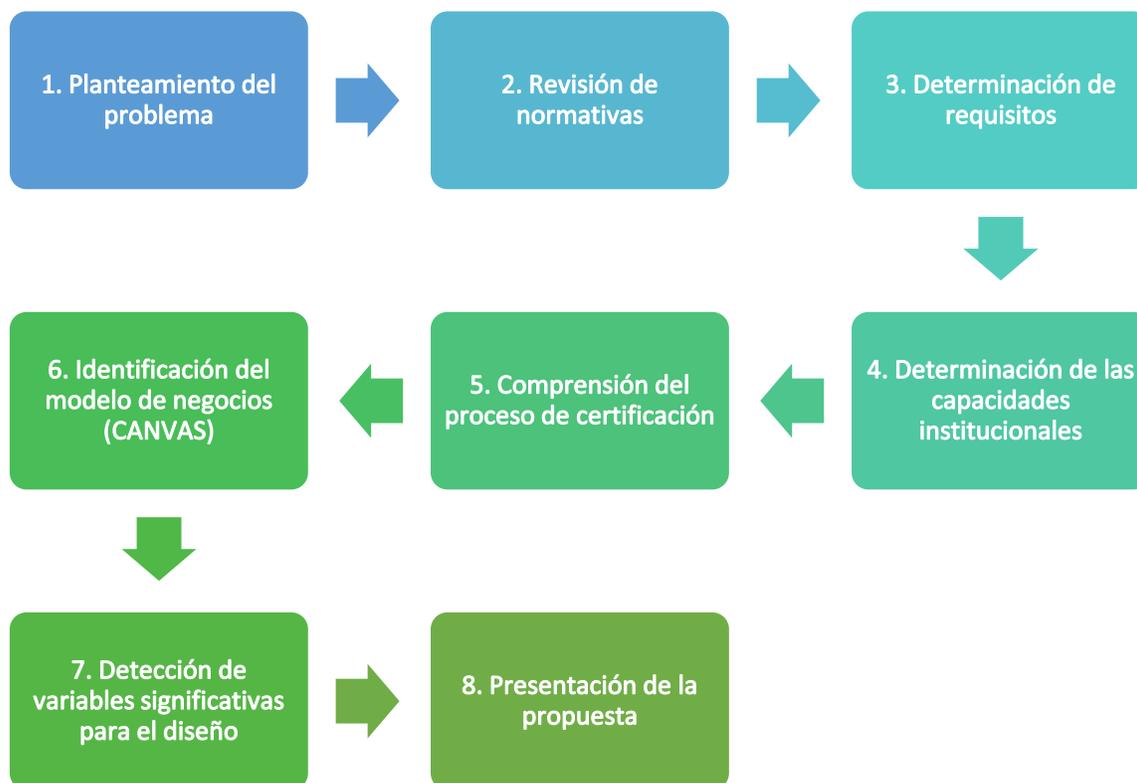


Figura 2 Fases de la metodología empleada

5.2 Recolección de datos

En primer lugar, para la determinación de capacidades institucionales, se revisó la literatura en torno a las instituciones examinadoras a nivel internacional y los requisitos que éstas establecen a los postulantes que desean convertirse en centro examinador. Del mismo modo, se diseñó un instrumento (cuestionario) que buscó determinar las características del capital humano vinculado al proceso de formación idiomática en la Universidad de Talca. Es decir, fueron encuestados los docentes del Programa de Idioma de la Corporación, tomando en consideración variables como la experiencia académica, la formación profesional, el conocimiento y dominio de los conceptos vinculados al MCER y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El instrumento constó de 4 partes, siendo éstas: 1) Datos generales, 2) Manejo de los conceptos y referencias del MCER, 3) Enseñanza comunicativa de las lenguas y 4) Relevancia de la certificación internacional. La encuesta se elaboró en

la plataforma online QuestionPro, distribuyéndose a través de un correo dirigido a los docentes del Programa. Se ocupó un cuestionario estructurado, con preguntas cerradas, en base a categorías u opciones de respuesta previamente delimitadas. En otros casos se diseñó un conjunto de ítems que se presentaron en forma de afirmaciones para medir la reacción de los entrevistados, siguiendo un escalamiento del tipo Likert, de acuerdo a un conjunto de categorías, en este caso cuatro; yendo de menos a más. Las escalas se diseñaron con cuatro puntos, en vez de cinco, como es más usual, con el objetivo de evitar una respuesta neutra del encuestado y aumentar la confiabilidad de las respuestas.

Se efectuó una prueba de pilotaje del instrumento con el 15% de la muestra considerada (3 profesores), con el propósito de detectar el grado de comprensión de las preguntas y la facilidad de respuesta. Complementariamente, fueron contactados especialistas de otras instituciones universitarias, como también profesionales de instituciones examinadoras, en su condición de expertos en los temas de certificación de competencias idiomáticas, con la finalidad de consultarles aspectos relacionados con los mecanismos de acreditación, las características de las pruebas de examinación, los requisitos institucionales para optar a centro examinador, entre otras consideraciones.

5.3 Análisis de datos

Para el análisis de los datos, producto de los resultados de la encuesta, se utilizó un análisis de estadística descriptiva, que permitió visualizar los resultados a través de tablas numéricas y gráficas. En el caso particular del diseño de la propuesta de centro de examinación se utilizó complementariamente una herramienta analítica denominada CANVAS (Osterwalder y Pigneur, 2005), mediante la cual describió el modelo de negocio del centro.

6 RESULTADOS

Con el propósito de hacer una exposición breve y clara de los resultados, estos se presentan a continuación en relación al objetivo específico al que están vinculados. En la sección 6.1 se muestran los resultados relacionados con el primer objetivo específico que analizó los requerimientos que las instituciones examinadoras imponen a aquellos que deseen alcanzar el estatus de centro examinador, o en su defecto, lugar de rendición.

El segundo objetivo específico definido fue evaluar y seleccionar la mejor alternativa de examinación para la implementación del proceso de certificación internacional. En la sección 6.2 se presentan los resultados vinculados a este segundo objetivo, como también los criterios que se consideraron para realizar dicha evaluación. Se incluyeron en este proceso de selección las opiniones de especialistas en materia de examinación.

Finalmente, en el apartado 6.3 se presenta la propuesta de diseño para el Centro de Examinación. Esta contempla la descripción del modelo de negocio (CANVAS) y del modelo de gestión académica en torno a los exámenes administrados.

6.1 Resultados del análisis de los requerimientos impuestos por las instituciones examinadoras

En este punto se dan a conocer los resultados de la revisión de la literatura y la información que cada institución examinadora hace pública. Como se mencionó anteriormente, el primer objetivo específico de esta investigación fue “analizar los requerimientos impuestos por instituciones certificadoras para alcanzar la acreditación idiomática”. Por consiguiente, se describen en primer lugar las instituciones examinadoras, mencionándose también las pruebas disponibles para adultos o jóvenes mayores de 16 años (sección 6.1.1). Luego se analizaron los requisitos que establecen estas instituciones a los nuevos centros de examinación o lugares de rendición de pruebas, lo que se presenta en la sección 6.1.2. Una vez conocidos los requisitos se realiza un análisis descriptivo de las capacidades institucionales de la Universidad de Talca para cumplir con ellos (sección 6.1.3).

6.1.1 Descripción de las instituciones examinadoras

Es necesario hacer una pequeña acotación en cuanto a los conceptos aquí utilizados. Se entiende, en el contexto del presente trabajo, como institución examinadora aquella institución u organización internacional que está a cargo de la elaboración, desarrollo y acreditación de los certificados o exámenes de lenguas extranjeras. Es quien respalda que las pruebas de idiomas se realicen según parámetros de calidad internacional y finalmente quien otorga la certificación. En este contexto, las instituciones examinadoras conceden la calidad de centro examinador a organizaciones que estén vinculadas a la enseñanza del idioma en cuestión y que cumplan con ciertos requisitos para su vinculación y para la administración de los exámenes. Por otra parte, están los lugares de rendición de pruebas, que son aquellos a donde los candidatos pueden presentarse a rendir una prueba de idioma, que, por lo general, es administrada por un centro examinador local.

La selección de las instituciones examinadoras responsables de la certificación en cada idioma, que tienen o podría llegar a tener presencia en el país, se realizó considerando como criterio su reconocimiento en la Asociación de Evaluadores Lingüísticos de Europa (ALTE, por sus siglas en inglés) y en los tipos de pruebas que ofrecen. La mayoría de las instituciones cuentan ya con presencia en Chile, a través de centros de certificación. A continuación, se describen las organizaciones examinadoras y a la vez se mencionan las pruebas que cada una de ellas ofrece. A modo de resumen, al final del apartad presenta una Tabla 1 que resume los antecedentes más relevantes de cada prueba.

- **Cambridge English Assessment**

El Cambridge *English Assessment* es el departamento de evaluación de la Universidad de Cambridge, una organización sin fines de lucro con oficina principal en Cambridge, Reino Unido. Sus pruebas Linguaskill, IELTS o Cambridge English Qualifications se centran en el inglés británico y otros acentos, como el de los hablantes de Australia o incluso de la India.

- **Educational Testing Service (ETS)**

El Servicio de Evaluación Educativa o *Educational Testing Service*, (ETS), fundado en 1947, es una organización privada sin fines de lucro con sede principal en Nueva Jersey, Estados Unidos, que evalúa el inglés americano a través de las pruebas TOEFL de manera virtual en centros examinadores a lo largo del país.

- **Instituto Chileno-Francés**

Actualmente en Chile existen 2 tipos de certificaciones Internacionales para evaluar el idioma francés: el DELF y DALF. Ambas pruebas proceden del Ministerio de Educación de Francia, a través de un organismo designado especialmente para este propósito llamado *France Éducation International* (FEI). En el caso del DELF, el FEI permite la difusión de este tipo de pruebas a través de una estructura funcional, en donde cada país interesado es dotado de un Centro de Gestión Central (CDGC), quien es el interlocutor exclusivo con FEI, e intermediario con los centros de exámenes. Estos centros de exámenes cuentan con cierto nivel de autonomía, sin embargo, deben funcionar supeditadas a algunas decisiones del CDGC. En el caso chileno, el CDGC se encuentra en el Instituto Francés de Chile.

- **Goethe Institut**

El Goethe-Institut es la institución cultural de la República Federal de Alemania en el mundo. Sus objetivos principales son promover el conocimiento del idioma alemán en el extranjero y fomentar la cooperación cultural internacional. El Goethe-Institut y los Centros Goethe ofrecen también cursos de idioma alemán incluyendo los exámenes Goethe-Zertifikat que certifican el nivel idiomático alcanzado.

El Goethe-Institut Santiago es la única institución que actualmente ofrece la posibilidad a nivel nacional para la certificación de las habilidades lingüísticas en el idioma alemán, otorgando sólo en cuatro casos el título de centro examinador a una entidad diferente. Así los Centros Goethe de Concepción y Valparaíso, además del Instituto Chileno-Alemán de Cultura de La Serena y Coquimbo y el Instituto británico en la ciudad de Punta Arenas, son los únicos centros de examinación autorizados.

- **Instituto Cervantes**

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), creados en 1988 por el Ministerio de Educación de España, son títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. El Instituto Cervantes ostenta, por Real Decreto N° 1137 del año 2002, la gestión académica, administrativa y económica de los DELE.

El Instituto Cervantes es un organismo estatal de promoción de la lengua y la cultura españolas en el exterior, siendo responsable de la administración de los exámenes DELE en todo el mundo. En Chile, los exámenes pueden rendirse en uno de los cinco centros examinadores reconocidos por el Instituto Cervantes; dos de ellos ubicados en Santiago, dos en Valparaíso y uno en Viña del Mar.

- **Otras instituciones**

Entre las alternativas existentes en el mercado internacional para obtener una certificación idiomática para los idiomas, fue posible determinar que hay dos instituciones examinadoras aún sin presencia en Chile, que podrían llegar a conceder el estatus de centro examinador a una institución local. Se trata de “The European Language Certificates GmbH (TELC) y el “Österreichs Sprachdiplom (ÖSD)”

The European Language Certificates GmbH (TELC)

Proveedor de pruebas de idiomas con sede en Fráncfort del Meno, Alemania, es una empresa sin fines de lucro con más de 50 años de trayectoria. Esta institución ofrece certificación desde los niveles A1 a C2 en los idiomas inglés, alemán, español, francés, turco, italiano, portugués, ruso y checo, todos basado en el MCER. Aunque los certificados TELC también son reconocidos en el extranjero por algunas empresas, organismos estatales y universidades, su reconocimiento a nivel académico fuera de la Unión Europea es aún incipiente.

Österreiches Sprachdiplom (ÖSD)

Una segunda alternativa explorada fue la certificación para el idioma alemán a través de los exámenes ÖSD, Diploma de Idiomas de Austria, que integra el alemán utilizado en los tres países de habla alemana, Austria, Suiza y Alemania. Esta institución y sus exámenes también están certificados por ALTE, lo que garantiza el cumplimiento de exigentes normas de calidad y permite un reconocimiento internacional.

La Tabla 1 reúne todas las pruebas antes mencionadas y compara distintas categorías que sirvieron luego en el proceso de evaluación de los resultados expuestos y posterior diseño de una propuesta de certificación de lenguas extranjeras. Se presenta cada idioma con las alternativas de examinación, el tipo de prueba, su vinculación con el MCER y las habilidades que mide cada prueba, como también datos referidos a la modalidad de rendición y caducidad de la certificación.

Tabla 1 Exámenes internacionales

Idioma	Prueba	Tipo de prueba	Estructura Habilidades evaluadas	Niveles MCER	Administración de la prueba	Modalidad de rendición	Caducidad de los resultados
Inglés	Linguaskill Cambridge	Multinivel ¹	Modular y flexible se pueden elegir las habilidades a evaluar CA, CL, PE, PO ²	A1-C1	Administración institucional: Se solicita fecha para la rendición en instalaciones propias.	Virtual	2 años
	Cambridge English Qualifications Cambridge	Certificado ³	CA, CL, PE, PO	A1-C2	En un centro autorizado por Cambridge	Virtual Presencial, lápiz y papel	No caducan
	IELTS Cambridge	Multinivel	CA, CL, PE, PO	B1-C2	En un centro autorizado por Cambridge	Virtual Presencial, lápiz y papel	2 años
	TOEFL ITP ETS	Multinivel	CA, CL	A2-C1	Administración institucional: Se solicita fecha para la rendición en instalaciones propias.	Virtual	2 años

¹ Prueba multinivel es aquella que el candidato rinde y que, según su resultado es ubicado en uno de los niveles idiomáticos del MCER. No existe reprobación del examen, sólo resultados más bajos.

² En relación a las cuatro competencias descritas en el MCER: Comprensión auditiva (CA), Comprensión lectora (CL), Producción escrita (PE), Producción oral (PO)

³ Certificado de idioma es aquel que el candidato rinde para un nivel determinado y se aprueba o reprueba el nivel rendido.

Idioma	Prueba	Tipo de prueba	Estructura Habilidades evaluadas	Niveles MCER	Administración de la prueba	Modalidad de rendición	Caducidad de los resultados
Alemán	Goethe-Zertifikat Goethe Institut, Santiago	Certificado	Modular, se puede repetir la evaluación por módulo. CA, CL, PE, PO	A1-C2	A través de red de agentes autorizados y admin. institucional.	Presencial, lápiz y papel	2 años
	ÖSD - Prüfung⁴ ÖSD	Certificado	Modular, se puede repetir la evaluación por módulo. CA, CL, PE, PO	A1-C2	Sin presencia a nivel nacional	Presencial, lápiz y papel	No caduca
Español	DELE Instituto Cervantes	Certificado	CA, CL, PE, PO	A1-C2	A través de red de agentes autorizados y admin. institucional.	Presencial, lápiz y papel	No caduca
Francés	DELF Instituto Francés de Chile	Certificado	CA, CL, PE, PO	A1-C2	A través de red de agentes autorizados y admin. institucional.	Presencial, lápiz y papel	No caduca
Todos los idiomas	Pruebas TELC⁵: TELC inglés	Certificado	CA, CL, PE, PO	A1-C2	Sin presencia a nivel nacional	Virtual	No caduca
	TELC alemán						
	TELC español						
	TELC francés						

⁴ Aún no disponible en el país

⁵ Aún no disponibles en el país. Para todos los idiomas las mismas condiciones.

6.1.2 Requisitos impuestos por las instituciones examinadoras

Se analizaron los requisitos que las organizaciones examinadoras internacionales imponen a las instituciones postulantes como centro de examinación o lugar de rendición. El objetivo de las instituciones examinadoras al exigir estos requisitos no es otro que identificar las capacidades que tienen las instituciones, como la Universidad de Talca, para implementar este servicio y cumplir con el nivel de calidad que ofrece esa institución a nivel global. Estos requisitos se presentan agrupados de la siguiente manera: a) Requerimientos que comprenden infraestructura, equipamientos tecnológicos y del área administrativa; b) Requisitos académicos y c) Disposiciones generales, que dicen relación con los criterios que cada institución ha establecido para la apertura de nuevos centros a nivel mundial.

a) Requisitos de infraestructura, técnicos y administrativos

Por una parte, están los requisitos administrativos o legales que tienen relación con la firma de convenios para pertenecer a la red de examinadores. Adicionalmente, están los requisitos referidos a la organización y administración, como son la difusión y el cobro de las pruebas, como también los requisitos vinculados al proceso posterior a la rendición, haciéndose necesario el envío de material oficial y entrega de certificados, entre otros. Por otra parte, están los requisitos técnicos y de infraestructura a tener en cuenta durante la rendición de los exámenes, donde se establecen, por ejemplo, las condiciones de las salas y equipos a utilizar.

Para realizar la solicitud como nuevo centro examinador se detectaron los siguientes requerimientos como factor común dentro de los requisitos especificados por las instituciones examinadoras analizadas. La institución postulante debe:

- Ser una institución pública o privada cuyo ámbito de acción esté relacionado con la promoción cultural, social o académica de los idiomas.
- Garantizar que se mantienen las obligaciones técnico-académicas y jurídicas durante toda la vigencia de la firma del acuerdo de reconocimiento.

- Difundir los exámenes y promover su participación en las diferentes convocatorias.
- Promover el valor y el prestigio de los exámenes y de las instituciones asociadas a ellos.
- Disponer de un responsable del centro de examen y personal a cargo de los procesos académico-administrativos que conlleva la administración de las pruebas.
- Contar con el personal administrativo para ocuparse de la atención al público y de los trámites relacionados con la inscripción de candidatos a las pruebas.
- Disponer de salas con espacio suficiente para la realización de las pruebas, las que además cuenten luz y ventilación adecuadas, y estén equipadas con mobiliario apropiado para la realización de las pruebas escritas.
- Contar con dispositivos de impresión de material de examen, escáner, trituradora de papel y dispositivos de reproducción de audio.
- Ser centro de examen de otras entidades certificadoras integradas en ALTE (no es requisito indispensable, pero sí aconsejable).

Aunque el nuevo centro examinador cumpla con los requisitos mencionados a cabalidad, las instituciones examinadoras declaran que se reservan el derecho a denegar la solicitud del centro por diferentes razones, que se mencionarán en el punto c) de esta sección.

b) Requisitos académicos

Para los efectos del cumplimiento de los requisitos impuestos por las instituciones certificadoras relativas al capital humano, se entiende por requisitos académicos al conjunto de condiciones que los docentes de la Universidad de Talca debieran cumplir como parte de un centro examinador. Al analizar los requerimientos de todas las instituciones fue posible determinar las variables más recurrentemente. La institución debe contar con docentes que tengan:

- Experiencia en la enseñanza de idiomas.
- Formación de pre- o postgrado en el área pedagógica y/o lingüística.
- Manejo general de los conceptos y fundamentos del MCER.
- Integración del enfoque comunicativo del MCER en su quehacer académico.

- Capacitación como examinador⁶.
- A excepción del Instituto Cervantes no se habla de un mínimo de docentes⁷

c) Disposiciones generales para abrir nuevos centros examinadores o lugares de rendición.

Las instituciones examinadoras declaran que se reservan el derecho a denegar la solicitud del centro postulante por diferentes razones, aunque el potencial centro examinador cumpla con los requisitos técnicos y académicos. Entre las razones que las instituciones mencionan para denegar la solicitud se mencionan las siguientes:

- Que ya exista otro centro de examen de la red misma red examinadora en la región.
- Que la demanda de exámenes fuera limitada y no requiera de la apertura de un nuevo centro.
- Que la institución que postula tenga una actividad que sea valorada como incompatible con la imagen y desempeño de la institución examinadora.

Una vez completada la solicitud y enviada a la institución examinadora, esta comprueba si la institución solicitante reúne los requisitos y condiciones necesarias para la obtención del reconocimiento como centro de exámenes. De ser así, la institución solicitante debe firmar un acuerdo de colaboración que regula, entre otras cosas, las condiciones de reconocimiento del centro, sus derechos y obligaciones.

⁶ Requisito válido sólo en el caso de ser centro examinador. No aplica para lugar de rendición

⁷ En el caso especial del Instituto Cervantes, para las pruebas de español como lengua extranjera, DELE, se solicita un mínimo de tres docentes con formación en el área de español como segunda lengua o como lengua extranjera. Las otras instituciones no especifican un número mínimo.

6.1.3 Análisis descriptivo de las capacidades institucionales de la Universidad de Talca

En este punto se expone el análisis de las capacidades con las que cuenta la Universidad de Talca para cumplir con los requerimientos antes expuestos y que son establecidos por las instituciones examinadoras para evaluar a los nuevos centros. Este apartado se divide en tres secciones, siendo éstas:

- a) Consideraciones generales expresadas por las organizaciones examinadoras en torno a la apertura o creación de nuevos centros de certificación en Chile.
- b) Capacidades institucionales de la Universidad de Talca para dar cumplimiento a los requisitos de infraestructura, técnicos y del área administrativa
- c) Análisis de los resultados de la encuesta que da cuenta de las capacidades institucionales relativas al capital humano vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas y las características de este equipo docente.

a) Consideraciones generales en torno a la apertura de nuevos centros de examinación en Chile.

En relación a las condiciones generales declaradas por las instituciones examinadoras se puede indicar que, de las siete instituciones analizadas, tres de ellas (Cambridge, ETS y Goethe-Institut) no contemplan dentro de sus lineamientos estratégicos la apertura de centros examinadores, sino más bien, el modelo sugerido por éstas es la habilitación de la institución como lugar de rendición de pruebas. En el caso de las instituciones que sí están dispuestas a abrir nuevos centros, las consideraciones generales son que no exista otro centro de examen de la red misma red examinadora en la región, que la demanda de exámenes sea tal que requiera de la apertura de un nuevo centro y que la institución que postula tenga una actividad que sea valorada como compatible con la imagen y desempeño de la institución examinadora.

La solicitud podrá ser aceptada o denegada, no sólo en función de la estrategia empresarial de la institución examinadora y la oferta existente en el país del solicitante, sino también atendiendo a las condiciones económicas y políticas, locales y globales.

b) Cumplimiento a los requisitos de infraestructura, técnicos y del área administrativa.

Según la documentación analizada, la Universidad de Talca cumple con los requisitos necesarios para solicitar su vinculación como centro de certificación. En cuanto a la infraestructura y equipamiento técnico, se dan las condiciones mínimas establecidas para la rendición de pruebas en sus instalaciones. Las salas solicitadas y las especificaciones de luminosidad o dotación de equipos con los que debería contar cada una de ellas, son fáciles de cubrir; en especial considerando el gran número de edificios nuevos y salas con dotación tecnologías de punta, posibles de encontrar en todos los campus. Para cumplir con los requisitos administrativos en cambio, sería necesario realizar una estructuración de las funciones a realizar por una persona encargada del Centro de Examinación Idiomatica, detalles que se mencionarán en la propuesta final (sección 6.3).

c) Resultados de la encuesta que da cuenta de las capacidades institucionales relativas al capital humano.

Para llevar a cabo el análisis vinculado a los requisitos académicos, se presentan los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los docentes del Programa de Idiomas. Se analizaron las características del capital humano vinculado al proceso de formación idiomática en la Universidad de Talca. Es decir, al equipo de docentes del Programa de Idiomas, considerando variables tales como experiencia académica, formación profesional, conocimiento y manejo del MCER y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para obtener la información, se aplicó un cuestionario compuesto de 11 preguntas, agrupadas en 4 secciones. La primera de ellas permitió crear una descripción general de los docentes encuestados con datos como los años de experiencia en la docencia y su formación profesional en pre y postgrado. Además, se incluyeron en esta sección preguntas en torno al idioma en que imparten sus cursos, así como también la adquisición de él, determinando si lo maneja como lengua materna o fue aprendido como lengua extranjera y si cuenta con una certificación internacional.

En la segunda sección de la encuesta se incluyeron preguntas sobre el manejo general de los conceptos y fundamentos del MCER, su aplicación en el

proceso de formación idiomática; mientras que en la tercera sección se buscó establecer en qué medida el enfoque comunicativo está presente en las actividades propias de la docencia. Finalmente se incluyó una cuarta sección vinculada a la percepción de los docentes y de la relevancia que ellos atribuyen una certificación idiomática. En la Tabla 2 se presenta el número de docentes pertenecientes al Programa de Idiomas y su distribución en los diferentes cursos de idiomas.

Tabla 2 *Total de docentes encuestados*

Docentes del Programa de Idiomas	
Idioma que imparten	Cantidad de personas
Inglés	31
Alemán	5
Francés	3
Español como Lengua Extranjera	1
Total encuestados	40

La tasa de respuesta de la encuesta alcanzó el 65%, es decir, 26 docentes contestaron satisfactoriamente el instrumento. Los resultados se presentan a continuación, en función de las cuatro secciones identificadas en la encuesta: 1) Datos generales, 2) Manejo de los conceptos y referencias del MCER, 3) Enseñanza comunicativa de las lenguas y 4) Relevancia de la certificación internacional.

Sección 1: Datos generales de los docentes

En esta sección se presenta información general referente a los docentes del Programa de Idiomas. Se analizaron los resultados de la encuesta en relación con los criterios que fueron mencionados como requisitos académicos, estos son: los años de experiencia docente (Figura 3), su formación académica ya sea en pre- o postgrado (Figura 4). Adicionalmente, aunque no fueron expresados como requisitos de las instituciones examinadoras, se solicitaron antecedentes relativos a la adquisición del idioma que enseñan (Figura 5) y la certificación de éste (Figura 6), con la finalidad de obtener una mejor caracterización del personal docente.

La experiencia docente se define como aquella experiencia adquirida en el ejercicio de las actividades de enseñanza realizadas en instituciones educativas. La Figura 3 expresa que 17 docentes del Programa de Idiomas cuentan con una trayectoria en la docencia superior a los 10 años, lo que representa el 60% de ellos. Es destacable que, de esas 17 personas, 11 hayan dedicado más de 15 años al ejercicio de su carrera. Este hecho hace suponer que los docentes, por su larga experiencia, manejan mayor número de competencias y herramientas pedagógicas para transmitir a sus estudiantes los saberes. En la misma línea, Mesurado y Laudadio (2019) citando a Páramo (2008), enfatizan esta idea diciendo que: un buen docente no es aquel que sabe su materia y sabe enseñarla, pues es fundamentalmente, un profesional comprometido con su labor y su mejora a lo largo de su carrera docente.



Figura 3 Experiencia docente de los académicos del Programa de Idiomas

En cuanto a la exigencia de contar con profesionales calificados a cargo de los cursos de idiomas, de acuerdo a lo representado en la Figura 4 es posible sostener que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el Programa de Idiomas es llevado a cabo por profesionales con alto nivel de formación en el área, y que, por su formación, junto a los conocimientos y competencias constituyen el factor de mayor importancia para alcanzar una educación de calidad. La evidencia señala que gran parte de los docentes tiene una formación en pedagogía y la totalidad de los encuestados posee a lo menos un postgrado en esta área.

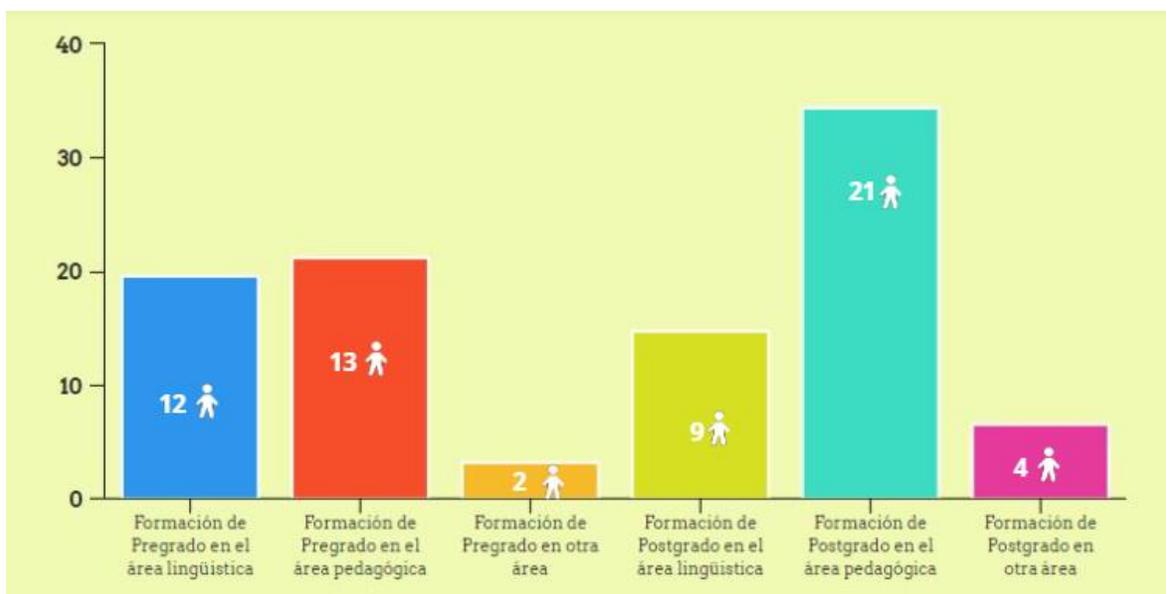


Figura 4 Formación académica de los docentes del Programa de Idiomas

En la Figura 5 se representa el porcentaje de docentes que cuentan con una certificación del idioma en el que imparten la mayor cantidad de horas de clases. Es necesario hacer la salvedad de que es posible encontrar a quienes no cuentan con una certificación, porque adquirieron ese idioma como lengua materna, este sería el caso para 8 docentes. El porcentaje más representativo lo alcanza el número de docentes, que habiendo aprendido como lengua extranjera el idioma en el que imparten sus cursos, han certificado dicho nivel con exámenes internacionales (18

personas). Es extraño que 2 personas declaren no contar con una acreditación de sus habilidades idiomáticas, en especial cuando los estudiantes son evaluados con referencia a estándares internacionales y en base a lo dispuesto por el MCER y los exámenes de acreditación.



Figura 5 Certificación idiomática de los docentes

Vinculado a los resultados mencionados, destaca que en la Figura 6, que representa los datos obtenidos a la pregunta “¿Cuál es el nivel de certificación según el MCER en el idioma que imparte?”, el número de docentes que declaran no tener certificación es menor al expresado en la pregunta anterior. Esto podría deberse a que, el hecho de contar con una certificación se considera esencial para mantener los estándares de calidad de la docencia, y que no quisieran demostrar deficiencia en comparación con sus pares. Por regla general, a nivel de educación media, según los informes entregados por el (MINEDUC, 2017), los profesores de inglés en ejercicio deberían contar con un nivel mínimo intermedio B2 y para los profesores en formación un nivel avanzado C1, todo esto medido por pruebas internacionales que acrediten el manejo de la lengua extranjera. Para entender esta diferencia en las respuestas obtenidas sería necesario considerar como alternativa, indagar posteriormente a qué se debe la incongruencia en las respuestas entregadas.

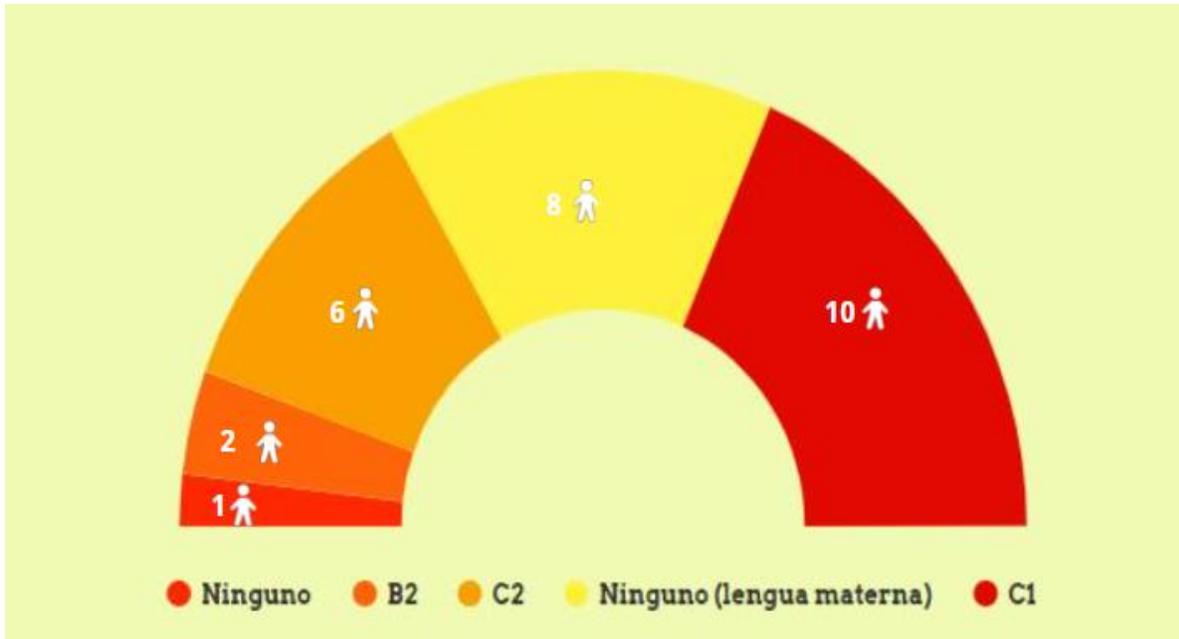
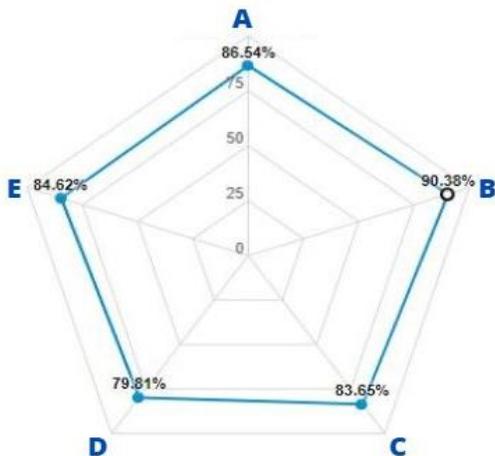


Figura 6 Nivel de certificación de los docentes

Sección 2: • Manejo general de los conceptos y fundamentos del MCER

En la presente sección se evaluó en qué medida los docentes manejan tanto los conceptos generales, como los fundamentos del MCER y si están familiarizados con los descriptores que se emplean para hacer referencia a los niveles, las competencias lingüísticas esperadas y saberes asociados a cada escala de nivel.

Los resultados expresados en la Figura 6 demostraron que, si bien los docentes están familiarizados con los conceptos y las directrices que establece el MCER, no manejarían a cabalidad el esquema descriptivo del dominio lingüístico, lo mismo se deja ver en la capacidad de reconocer las habilidades y destrezas que deben desarrollar los estudiantes para actuar de manera eficaz en la lengua extranjera, el resultado óptimo es que todos los docentes estén en condiciones de reconocer estas habilidades y destrezas y que sean capaces de acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

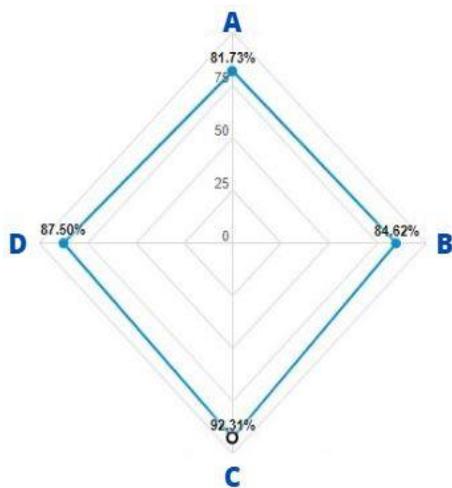


- A** Comprendo los conceptos utilizados por el MCER para describir el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- B** Manejo la nomenclatura de los niveles de dominio de las lenguas (A1-C2) que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de aprendizaje.
- C** Reconozco las habilidades y destrezas que tienen que desarrollar los estudiantes para poder actuar de manera eficaz en una lengua extranjera.
- D** Manejo el esquema descriptivo del dominio lingüístico y los niveles comunes de referencia.
- E** Los módulos o cursos que imparto siguen la trayectoria de aprendizajes basada en el MCER.

Figura 7 Manejo de los conceptos generales y descriptores MCER

Sección 3: Integración del enfoque comunicativo en el quehacer académico

La Figura 8 da cuenta de que las clases de idiomas impartidas en la Universidad de Talca, están orientadas a alcanzar un enfoque comunicativo de la lengua, lo que se define brevemente como un modelo didáctico que prepara al estudiante para una comunicación real con otros hablantes de la lengua extranjera, con este propósito, en el proceso a menudo se emplea material auténtico y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.



- A** El trabajo autónomo de mis módulos tiene un enfoque comunicativo.
- B** Las evaluaciones de mis módulos tienen un enfoque comunicativo.
- C** Las actividades de clases tienen un enfoque comunicativo.
- D** El Syllabus de mi curso tiene un enfoque comunicativo.

Figura 8 Enfoque comunicativo en las clases de idiomas

Sección 4: Relevancia de la certificación internacional

La última pregunta del cuestionario aplico pesquisó la relevancia que le confieren los docentes a la certificación idiomática. Entendiendo que con una prueba oficial o estandarizada de idiomas es posible respaldar las habilidades lingüísticas adquiridas, 14 docentes las consideran muy relevantes. Una pequeña parte de los encuestados (4 docentes) declararon que es poco relevante. En este caso, sería necesario ahondar con los docentes en torno a sus apreciaciones y su experiencia en el tema.



Figura 9 Relevancia de la certificación idiomática

Según los resultados de la encuesta aplicada, el cuerpo docente a cargo de la formación idiomática de los estudiantes del Programa de Idiomas cumple los parámetros mínimos solicitados, pues se trata de académicos con formación en el área pedagógica y lingüística, con experiencia docente de larga data y que maneja e integran los fundamentos del MCER en las clases del idioma impartido. Estos antecedentes hacen que sea posible hablar de un cuerpo docente de calidad, que conoce muy bien su disciplina, pero además que es capaz de diseñar y de llevar a

la práctica experiencias educativas que tiendan a asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los resultados expuestos en la sección 6.1 se elaboró la Tabla 3, que resume las capacidades institucionales para realizar una postulación como centro de examinación. Se consideraron no sólo los requerimientos impuestos por las instituciones examinadoras y su cumplimiento por parte de la Universidad de Talca, sino también las disposiciones generales que contemplan dichas instituciones para la apertura de nuevos centros en el país.

Tabla 3 *Chequeo de las capacidades institucionales para cumplir con los requerimientos impuestos por las organizaciones examinadoras*

Institución	Requisitos de Inf. Téc. y Adm.	Requisitos Académicos	Disposiciones generales para abrir nuevos centros de examinación	Disposiciones generales para solicitar ser lugar de rendición
Cambridge ⁸	✓	✓	X	✓
ETS ⁹	✓	✓	X	✓
Goethe Institut	✓	✓	X	✓
FEI (Inst. Chileno-Francés)	✓	✓	✓	✓
Instituto Cervantes	✓	✓	✓	✓
ÖSD	✓	✓	✓	✓
TELC	✓	✓	✓	✓

X representa la imposibilidad de que con estas instituciones examinadoras se alcance el estatus de centro de examinación.

⁸ A través de otro centro de examinación en el país.

⁹ A través de otro centro de examinación en el país.

Atendiendo a las consideraciones generales y a los criterios señalados, es posible establecer que la Universidad de Talca cumple con los requisitos, en el caso de algunas de las instituciones analizadas, para convertirse en un Centro de Examinación. En los casos en que no es posible, existe la alternativa de ser Lugar de Rendición de pruebas, lo que con el tiempo podría conducir a alcanzar el licenciamiento de centro examinador.

6.2 Resultados de la evaluación y selección de la mejor alternativa de examinación para la implementación del proceso de certificación internacional.

El segundo objetivo específico propuesto en este trabajo consistió en realizar una evaluación y selección de la mejor alternativa de exámenes, en función de la factibilidad de las instituciones examinadoras de proveer el examen y de los segmentos de usuarios definidos en el modelo de negocio CANVAS (sección 6.3.1). A continuación, se dan a conocer los criterios que permitieron realizar esta selección.

6.2.1 Determinación de los criterios de evaluación

Para seleccionar los exámenes que serán incluidos en la propuesta del modelo de negocio se tomaron en consideración, por una parte, los componentes y características propias de las evaluaciones y por otra, las condiciones de administración de las mismas. La Tabla 4 presenta el conjunto de pruebas seleccionadas, en función del idioma y del tipo de estudiante (estudiantes de pregrado y externos a la Universidad). Los criterios utilizados fueron los siguientes:

- Niveles de logro
- Tipo de prueba (multinivel o certificado)
- Habilidades lingüísticas medidas
- Medición de la progresión del aprendizaje
- Caducidad de los resultados obtenidos
- Administración de los exámenes

Tabla 4 Pruebas seleccionadas y criterios de evaluación

		Prueba	Niveles	Tipo de prueba	Medición de habilidades¹⁰	Medición de progresión	Caducidad	Administración de la prueba¹¹
Inglés	Pregrado	Linguaskill	A1-C1	Multinivel	CA y CL	Mide la progresión del aprendizaje	2 años	Local de Rendición
	Externos	Cambridge Qualifications	A1-C2	Certificado	CA, CL, PE,PO	Mide sólo nivel alcanzado	No caducan	Rendición en un centro externo
		IELTS	B1-C2	Multinivel	CA, CL, PE,PO	Mide la progresión del aprendizaje	2 años	Rendición en un centro externo
		TOEFL ITP	A2-C1	Multinivel	CA y CL	Mide la progresión del aprendizaje	2 años	Local de Rendición
Alemán	Pregrado	Goethe Zertifikat	A1-C2	Certificado	CA, CL, PE,PO	Mide sólo nivel alcanzado	2 años	Local de Rendición
	Externos	ÖSD	A1-C2	Certificado	Evalúa 4 habilidades	Rendición local	No caduca	Centro de Examinación

¹⁰ En relación a las competencias descritas en el MCER: Comprensión auditiva (CA), Comprensión lectora (CL), Producción escrita (PE), Producción oral (PO)

¹¹ En el criterio de administración de la prueba se entiende como: "Local de Rendición" el hecho de que la rendición esté sujeta a las condiciones de otros Centros de Examinación o directamente de la institución examinadora; el concepto de "rendición en un centro externo" se refiere a que las instituciones examinadoras no abren posibilidad de presentarse como nuevo centro de examinación o lugar de rendición y es necesario rendir la prueba en sus instalaciones; "Centro de Examinación" plantea la posibilidad de presentar una postulación y convertirse en centro de examinación.

		Prueba	Niveles	Tipo de prueba	Medición de habilidades	Medición de progresión	Caducidad	Administración de la prueba
Francés	Pregrado	DELF	A1-C2	Certificado	CA, CL, PE,PO	Mide sólo un nivel	No caduca	Local de Rendición
	Externos							Centro de Examinación
Español	Pregrado	DELE	A1-C2	Certificado	CA, CL, PE,PO	Mide sólo un nivel	No caduca	Centro de Examinación
	Externos							
Todos los idiomas	Pregrado	Pruebas TELC	A1-C2	Certificado	CA, CL, PE,PO	Mide sólo un nivel	No caduca	Centro de Examinación
	Externos							

A continuación, en la Tabla 5, se presentan las pruebas seleccionadas como mejor alternativa de examinación para el diseño del centro. Se escogieron aquellas que son factibles de administrar a nivel institucional, pensando en la posibilidad de ser Centro de Examinación, o bien, aquellas que permiten a la Universidad de Talca convertirse al menos en Lugar de Rendición. Las posibilidades de mezclarlas entre sí son muchas, por lo que es factible encontrar nuevas alternativas.

Tabla 5 *Presentación de alternativas de aplicación de exámenes*

	Alternativa 1	Alternativa 2	Alternativa 3	Alternativa 4
Inglés	Linguaskill	Linguaskill	TOEFL ITP	TELC
Alemán	ÖSD	Goethe-Zertifikat	Goethe-Zertifikat	TELC
Francés	DELF	DELF	DELF	TELC
Español	DELE	DELE	DELE	TELC

* En verde las pruebas que pueden ser administradas directamente por el Centro de Examinación de la Universidad de Talca. En amarillo las pruebas que se pueden rendir localmente como Lugar de Rendición.

Estas alternativas fueron escogidas teniendo en cuenta los criterios de evaluación mencionados en el punto 6.2.1, como también el reconocimiento internacional de los exámenes. Se eligieron las pruebas de aquellas instituciones con las que es posible conseguir el título de Centro de Examinación por sobre aquellas que no ofrecen esta posibilidad.

Los componentes de la Alternativa 3 podrían ser ideal para aplicar a los estudiantes de pregrado que quieran en el futuro realizar actividades profesionales principalmente en Estados Unidos, pues está compuesta por exámenes de inglés y alemán que cuentan con reconocimiento académico de larga data, como son el TOEFL y el Goethe Zertifikat. Los exámenes agrupados en la Alternativa 1 en cambio, son exámenes relativamente nuevos, como es el caso de Linguaskill, pero que al pertenecer a la reconocida Universidad de Cambridge cuenta con el respaldo suficiente para inspirar confianza. Esta alternativa le permitiría al Centro de

Examinación de Idiomas Extranjeros recibir el reconocimiento y apoyo de tres instituciones examinadoras como Centro de Examinación.

Por último, también es necesario mencionar que, si bien la Alternativa 4 ofrece la posibilidad de cerrar un convenio con una institución examinadora para todos los idiomas, estas pruebas carecen del reconocimiento internacional que las otras pruebas han ganado con el tiempo, además no resultaría atractivo para el modelo de negocio propuesto.

6.3 Diseño de la propuesta

Con el objetivo de plantear una acción concreta que permita fortalecer las estrategias de internacionalización sugeridas en el informe del CRUCH (2020) y teniendo en consideración uno de los objetivos del Plan Estratégico Institucional (Visión 2030) de “formar personas para un mundo global (...)”, se propone a continuación la creación de un Centro de Examinación de Idiomas Extranjeros (CEIE) de la Universidad de Talca. Esta propuesta contempla los siguientes elementos: modelo de negocio sustentado en la misión y visión del CEIE y modelo de gestión académica en torno a los exámenes administrados.

6.3.1 Modelo de negocio

El modelo de negocios que se presenta fue diseñado en base a los principios plasmados en la misión y visión del Centro de Examinación, siendo éstos:

Misión: Potenciar la internacionalización profesional mediante la preparación especializada de los exámenes internacionales de lenguas extranjeras, garantizando un aprendizaje efectivo a nuestros estudiantes.

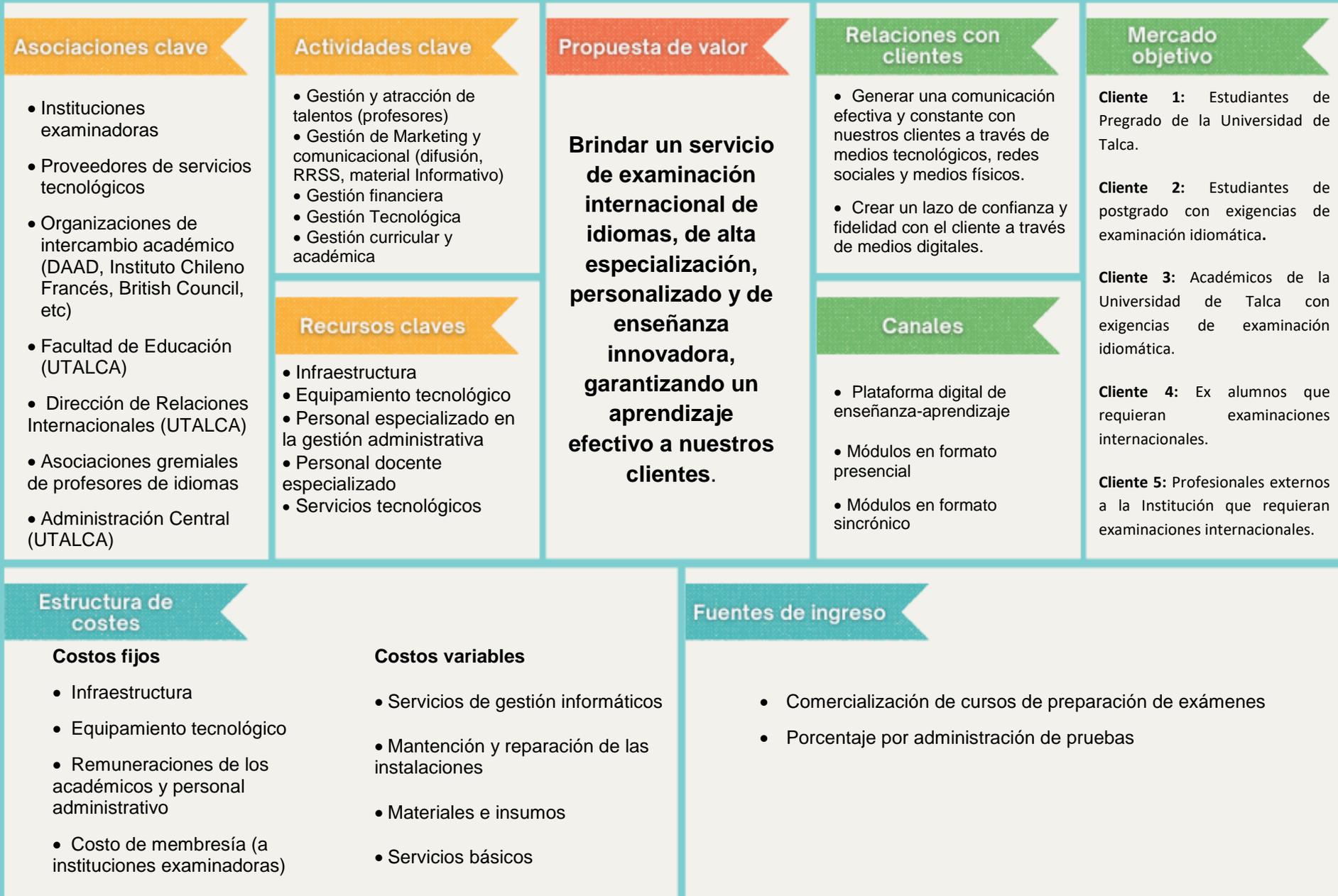
Visión: Ser reconocidos como un centro examinador de lenguas extranjeras, de excelencia e innovador, que potencia la internacionalización profesional.

Una vez definidas la misión y visión del CEIE, se aplicó el modelo de negocios CANVAS, que permitió organizar las ideas y lograr una mirada integral del proyecto y sus alcances. Cabe mencionar que CANVAS es una herramienta para la generación de modelos de negocios desarrollado por A. Osterwalder (2004), que permite trabajar sobre la base de cómo una organización crea, proporciona y captura valor. Tal como señala Zott et al. (2011), este concepto proporciona una visión holística del negocio como unidad de análisis, enfatizando el papel de las actividades de la empresa en la generación de valor. Como instrumento analítico propone un lenguaje y visualización que facilita la comprensión de la evolución y adaptación de la iniciativa analizada, permitiendo una relación integral entre la propuesta de valor, los clientes y las acciones y procesos internos de la organización, con el objeto de que dicha propuesta se exprese y materialice (Osterwalder, et al. 2005, Trimi y Berbegal 2012).

A continuación, se hace una breve descripción de los nueve componentes del modelo de negocio CANVAS:

- 1. Segmento de Mercado:** El servicio prestado postula como clientes a estudiantes de pregrado de la Universidad de Talca, estudiantes de postgrado, Académicos y exalumnos con exigencias de examinación idiomática, como también profesionales externos que requieran exámenes internacionales.
- 2. Propuesta de Valor:** Brindar un servicio de examinación internacional de idiomas, de alta especialización personalizado y de enseñanza innovadora, garantizando un aprendizaje efectivo a nuestros clientes.
- 3. Canales:** Plataforma digital de enseñanza-aprendizaje, módulos en formato presencial o sincrónico.
- 4. Relaciones con clientes:** Generar una comunicación efectiva y constante con nuestros clientes a través de medios tecnológicos, RRSS y medios físicos, crear un lazo de confianza y fidelidad con el cliente a través de medios digitales.
- 5. Fuentes de Ingresos:** Se prevén dos fuentes de ingreso principales, las ventas de cursos de preparación de exámenes y porcentaje por administración de pruebas.
- 6. Recursos Claves:** Infraestructura, equipamiento tecnológico, personal especializado en la gestión administrativa, personal docente especializado y servicios tecnológicos.
- 7. Actividades Clave:** Gestión y atracción de talentos (profesores), gestión de marketing y comunicacional (difusión, RRSS, material Informativo), gestión financiera, gestión tecnológica, gestión curricular y académicas.
- 8. Asociaciones Clave:** Instituciones examinadoras, proveedores de servicios tecnológicos, organizaciones de intercambio académico (DAAD, Instituto Chileno Francés, British Council, etc.), Facultad de Educación (UTALCA), Dirección de Relaciones Internacionales (UTALCA), Asociaciones gremiales de profesores de idiomas, Administración Central de la UTALCA.
- 9. Estructura de Costos:** Se consideran por una parte como costos fijos infraestructura, equipamiento tecnológico, remuneraciones de los académicos y personal administrativo, costo de membresía (a instituciones examinadoras) y por otra como costos variables, servicios de gestión informáticos, mantención y reparación de las instalaciones, materiales e insumos y servicios básicos.

Modelo de negocio Centro de Examinación de Idiomas Extranjeros - Universidad de Talca



6.3.2 Modelo de gestión académica de los exámenes administrados

El Centro de Examinación atenderá prioritariamente a dos segmentos definidos: estudiantes de pregrado y externos, entendiéndose por externos a estudiantes de postgrado, docentes y administrativos; ex alumnos y personas sin vínculo con la institución. Se parte de la base de que este centro se focalizará en dos áreas de trabajo: 1. Rendición de exámenes de idiomas y 2. Oferta de cursos de preparación de exámenes.

1. Rendición de exámenes de idiomas

Las condiciones de rendición de las pruebas para los estudiantes de pregrado y los externos no son las mismas. En el caso de los estudiantes externos, que tengan interés en rendir un examen de idioma extranjero, estos se comunicaran con el encargado del área administrativa del centro a través de los canales oficiales para protocolizar su inscripción y participación. Todo ello según los protocolos que se establezcan en conjunto con la oficina de administración central de la Universidad de Talca para el correcto proceso de pago.

Para los estudiantes de pregrado de la institución las condiciones de rendición de exámenes son diferentes en cada idioma. Ello depende de lo declarado en el perfil de egreso de las carreras, habiendo dos escenarios posibles: a) los estudiantes que deben cumplir obligatoriamente con tres o seis semestres de idioma extranjero inglés y b) los estudiantes que pertenecen a carreras que hayan declarado en su perfil de egreso idioma extranjero y opten por alemán o francés.

En el caso del primer escenario (letra a), los estudiantes que tengan idioma extranjero inglés y alcancen el nivel B2 o C1, deben rendir la prueba Linguaskill. Se selecciona este examen especialmente para este grupo, pues se trata de estudiantes que pretenden realizar un intercambio en universidades de habla inglesa. Asimismo, para los niveles inferiores de inglés, A2-II y B1-III ya se está trabajando en una prueba de salida diseñada por el Programa de Idiomas de

manera interna (proyecto de 2 años con apoyo de experta internacional, externa). Adicionalmente, sería posible, por ejemplo, seleccionar a estudiantes destacados a través de incentivos como becas por carrera para que rindieran un Certificado de Cambridge de los niveles B2 o C1, ya que dichas pruebas están estrechamente relacionadas con el nivel definido en los perfiles de egreso y potencian la internacionalización profesional de los estudiantes.

En el segundo escenario (letra b), los estudiantes que hayan optado por aprender idioma extranjero alemán o francés, y que tengan establecido por malla tres o seis semestres, deben rendir la prueba al finalizar los últimos subniveles de cada banda del MCER que aparece en los perfiles de egreso, es decir, al finalizar el A2.II o B1.III, pudiendo cerrar el ciclo del nivel con la rendición del examen ÖSD/Goethe-Zertifikat (alemán) o DELF (francés).

Adicionalmente, se contempla que en este proceso sean incluidos los estudiantes extranjeros provenientes de países no hispanoparlantes que realizan un intercambio en la Universidad de Talca y que participan en los cursos de español como lengua extranjera nivel B1, B2 o C1. En este caso los estudiantes podrán rendir una prueba de certificación del Instituto Cervantes para volver a su país con un respaldo de las habilidades lingüísticas adquiridas.

2. Oferta de cursos de preparación de exámenes

Los cursos de preparación de exámenes han sido pensados especialmente para los estudiantes externos que teniendo la necesidad de rendir una prueba de certificación idiomática acuden para ser preparados por profesores del Centro de Examinación de la Universidad de Talca. Estos cursos serán ofrecidos en modalidad presencial o 100% virtual de manera sincrónica, trimestralmente. Se conformarán grupos pequeños de estudiantes que cuenten con un nivel homogéneo de habilidades lingüísticas para permitir un trabajo fluido y garantizar el éxito esperado. El nivel será medido a través de una prueba de ubicación para evaluar el

conocimiento preexistente y, por lo tanto, determinar el nivel y confirmar si procede la inscripción en el curso.

En lo relativo a la planificación, se crearán los planes curriculares para cada curso. La determinación del número de profesores para los cursos se hará al comienzo de cada trimestre en función de los estudiantes inscritos para cada nivel.

Los interesados en contratar los cursos de preparación para los exámenes de idioma extranjero se comunicarán con la persona encargada del área administrativa del centro a través de los canales oficiales para protocolizar su inscripción, participación y rendición del test de ubicación. Todo ello según los protocolos que se establezcan en conjunto con la oficina de administración central de la Universidad de Talca para el correcto proceso de pago del servicio.

7 CONCLUSIONES

1. El desarrollo de un Centro de Examinación se transforma en una oportunidad para la Universidad de Talca y de modo especial, para el Programa de Idiomas de la Institución, ya que potencia la internacionalización de la comunidad universitaria y muy especialmente de sus estudiantes; aportando con ello a las competencias necesarias de poseer en un mundo globalizado. Al respecto, el proceso de examinación de distintas pruebas, en cada uno de los niveles obtenidos por los estudiantes, asegura la obtención de una certificación idiomática que permite un sello de calidad durante el proceso de formación profesional. En el caso de los restantes usuarios del Centro, la propuesta de valor descrita en el modelo CANVAS facilita el crecimiento profesional, potenciando su vinculación internacional efectiva.
2. Si bien las competencias académicas del equipo docente, de infraestructura, y tecnológicas con las que cuenta la Universidad de Talca son las adecuadas para la concreción del Centro, y dan cuenta de las exigencias de las contrapartes examinadoras externas al Programa de Idioma, se hace necesario analizar más en detalle los nuevos requerimientos en materia de recursos humanos (académicos y administrativos), aspectos tecnológicos y legales que se puedan requerir en relación con las dos líneas de trabajo que se proponen (examinación de los niveles alcanzados para los estudiantes y cursos lectivos para profesionales externos con demanda idiomática).
3. Se estima que la concreción de un Centro de Examinación podría fomentar, aún más en las escuelas, la necesidad de incorporar en las mallas curriculares módulos idiomáticos; potenciando con ello la obtención de certificaciones que demuestren la competencia lingüística. La obtención de un certificado de idioma vendría a confirmar que la formación idiomática

comprometida en el perfil de egreso se ciñe a lo establecido por el MCER y el plan de formación de cada escuela.

4. Teniendo en consideración el modelo de negocio descrito, el presente trabajo invita a avanzar en la factibilidad técnico-económica del proyecto de Centro, como también en un estudio de mercado que oriente la oferta formativa y las necesidades de los profesionales externos.

8 BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la Educación Superior en América Latina*. . Trabajo preparado para el proyecto de CINDA, en colaboración con IESALC/UNESCO.
- Cepal, N. U. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CRUCH. (2020). *Internacionalización en tiempos de crisis*. Comisión de Internacionalización. Obtenido de https://www.consejodirectores.cl/wp-content/uploads/publicaciones/INTERNAC-EN-TIEMPOS-DE-CRISIS_Octubre-2020.pdf
- Del Socorro López, M. C. (2005). Gestión del conocimiento: una revisión teórica y su asociación con la universidad. *Panorama Socioeconómico*, 30.
- González, A. D. (2013). *Español segunda lengua en contexto de inmigración. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE .

- Gottschalk, P. (2002). Gestión del conocimiento en las empresas de servicios profesionales: estudio de las utilidades de las TI en los bufetes de abogados. *Sistemas de Gestión del Conocimiento*. Thomson Editores. Madrid, España. , 97-110.
- Hawes, G. (2007). *Construcción de un Dispositivo Evaluativo*. IIDE, Universidad de Talca.
- Henríquez Guajardo, P. (2018). El papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe .
- Hernández-Sampieri, R. &. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Ibarra Cisneros, M. A. (2020). *Capital intelectual, gestión del conocimiento y desempeño en universidades*. *Investigación administrativa*, 49(126).
- Mesurado, B. &. (2019). Teaching Experience, Psychological Capital and Work Engagement: Their Relationship with the Burnout on University Teachers. . *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-26.
- MINEDUC. (2017). *Informe de Resultados Estudio Nacional de Inglés III medio*. Agencia de Calidad de la Educación.
- MINEDUC. (2022). *Matrícula en Educación Superior en Chile* . Obtenido de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/07/Matricula_Educacion_Superior_2022_SIES.pdf
- Osterwalder, A. (2004). *The Business Model Ontology. A proposition in a Design Science Approach*. Laussane, Switzerland: University of Laussane.
- Osterwalder, A. P. (2005). Clarifying Business Models: origins, present and future of the concept. *Communications of the Association for Information Science*, 16, 1-25.

Páramo, P. F. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y educadores*, 11(1), 11-30.

Plan Estratégico 2030, U. (2022). Obtenido de https://www.otalca.cl/content/uploads/2022/06/PE-Digital-16_06.pdf

Rodríguez-Ponce, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34(11), 822-829.

Trimi, S. &-M. (2012). "Business model innovation in entrepreneurship". *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8(4), 449-465.

UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. Paris: UNESCO.

Universidad de Talca. (2012). Modelo Educativo de la Universidad de Talca.

Vidal, L. M. (2016). Educación basada en competencias. *Revista cubana de educación medica superior*, 30(1).

Zott, C. A. (2011). The business model: recent developments and future research. *Journal of Management*, 1019-1042.