



# Volver la atención a los exámenes de lengua, una paradoja en las universidades colombianas

Jonathan Restrepo<sup>1</sup>

**Citation:** Restrepo, J. (2024). Volver la atención a los exámenes de lengua, una paradoja en las universidades colombianas. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 26(1), pp. 14-23.

**Received:** 20-Feb.-2023 / **Accepted:** 14-Feb.-2024

**DOI:** <https://doi.org/10.14483/22487085.20469>

## Resumen

Desde el 2020, en Colombia es requerido que los estudiantes de licenciaturas en lenguas (modernas o extranjeras) obtengan un nivel de suficiencia (C1), el cual valida el conocimiento de la lengua y la cultura como requisito de grado ([Ministerio de Educación Nacional \[MEN\], 2017](#)). La política lingüística postula que los exámenes de lengua midan las habilidades lingüísticas, así como las nociones y actitudes (inter)culturales de los estudiantes. Sin embargo, desde un lente sociocognitivo, la concepción de los exámenes no dice mucho sobre los procesos cognitivos y sociales que se tornan cruciales para la concepción misma de las pruebas. Por lo tanto, parece relevante revisar la ontología de los exámenes institucionales de lengua y poder identificar qué aspecto da coherencia y validez a la necesidad de obtener dichos exámenes como requisito de grado. Para lograr esto, se propone una descripción fenomenológica, postulando la siguiente hipótesis: los exámenes de lengua en lugar de medir las habilidades lingüísticas e (inter)culturales de los estudiantes, circundan, sobre todo, sus sistemas sociales y cognitivos, en especial, la moral. Como resultado, se podría postular que la concepción de los exámenes como requisito de grado requiere de cambios profundos a corto plazo.

*Palabras clave:* exámenes de lengua, fenomenología, moral, política lingüística

<sup>1</sup> Universidad del Quindío. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6543-1774>. [jrestrepor@uniquindio.edu.co](mailto:jrestrepor@uniquindio.edu.co)



# Turning One's Attention to Language Tests, a Paradox in Colombian Universities

## Abstract

Since 2020, in Colombia it is required that students pursuing bachelor's degrees in foreign languages obtain a level of sufficiency (C1), which affirms the validity of the knowledge of the language and culture as a degree requirement ([MEN, 2017](#)). Language policy posits that language tests measure students' language skills as well as (inter)cultural notions and attitudes. However, from a socio-cognitive lens, the conception of the tests does not say much about the cognitive and social processes that become crucial for taking the exams. Therefore, it seems relevant to review the ontology of institutional language exams and to identify which factors give coherence and validity to the passing of such tests as a degree requirement. To achieve this, a phenomenological description is proposed. The hypothesis of this article is as follows: language tests, instead of measuring the linguistic and (inter)cultural skills of students, are actually concerned with, above all, their social and cognitive systems, especially morality. As a result, there is a strong case to be made for profound and rapid changes to the convention of employing standardized tests as a degree requirement.

*Keywords:* language policy, language tests, morality, phenomenology

## Introducción

Con la aparición de la resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, se promovió una política lingüística que busca regular el nivel de suficiencia en lengua extranjera de las licenciaturas en lenguas modernas en las instituciones de educación superior de Colombia. Aunque el objetivo del decreto es regular los niveles de lengua de todas las formaciones en general, presenta una particularidad en el campo de las licenciaturas relacionadas con las lenguas, pues el nivel de lengua que requieren los profesionales que se gradúan de estas carreras es uno de los más altos: C1 o proficiente. Según el Marco Común Europeo de Referencia ([Centro virtual Cervantes, 2017](#)), este nivel indica una maestría de la lengua y el dominio de algunos de sus códigos. En la resolución yace literalmente lo siguiente:

Después de tres años contados a partir de la vigencia de esta resolución, tratándose de los programas de licenciaturas de Español e Inglés, Lenguas Modernas, Lenguas Extranjeras, Español y Lenguas Extranjeras y Filología e Idiomas y Licenciatura en Bilingüismo que tengan énfasis en una lengua extranjera se deberá evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel C1 en la lengua de énfasis de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), verificados con los resultados de Pruebas Saber Pro, o con pruebas estandarizadas diseñadas por las instituciones de educación superior de acuerdo con el MCER, o referidos en la Lista Actualizada de Exámenes que publica el Ministerio de Educación Nacional. ([MEN, 2017, p. 12](#))

Por consiguiente, se infiere que, a partir del 2020, en las instituciones de educación superior se ha promovido la graduación de estudiantes de licenciaturas a fines de las lenguas extranjeras y segundas con el nivel de lengua estipulado. Asimismo, se deduce que aquellos que no logren tal nivel, no accederán a su título profesional. Al fijar la atención en los mecanismos de verificación del nivel C1, el MEN ha otorgado diferentes posibilidades que pueden interpretarse como una gama de opciones en las que las instituciones de educación superior definen sus alcances y articulan sus metas. Llama la atención el continuum de autonomía que promueve la resolución, pues para demostrar el nivel de un hablante, se puede tomar pruebas estandarizadas o pruebas propias, no estandarizadas. Lo anterior puede ser denominado un sistema regulatorio laxo, o de prueba, en el agenciamiento lingüístico, que poco a poco se consolida y se convierte en un sistema único, rígido y estandarizado ([Calvet, 1987](#)). Por ello, parece necesario revisar la pertinencia de la resolución en mención desde los diferentes saberes (*savoir, savoir-être, savoir faire*), pues son estos los que constituyen los exámenes de lengua ([Byram, 1991](#)).

En el MCER se describen las diversas competencias de los alumnos de lenguas extranjeras, las cuales se dividen en dos grupos: las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua. En el primer grupo, se encuentra el conocimiento declarativo (*savoir*), las destrezas y habilidades (*savoir-faire*), la competencia existencial (*savoir-être*) y la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) (MCER, 2017). Estos diferentes saberes dan cuenta del enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera ([Byram & Zarate, 1997](#)) y, a su vez, dan concepción a los exámenes de lengua (MCER, 2017). Por cierto, a excepción del saber existencial (*savoir-être*), pareciera que las competencias de los alumnos pueden extrapolarse a los exámenes, por lo cual tal saber resulta problemático en tales pruebas.

Dicho de otra manera, parece existir una disonancia entre los exámenes estandarizados de lenguas, que reposa en la objetividad positivista de medición de umbrales de lengua, y la concepción del MCER en cuanto al saber existencial, relacionado con “la suma de características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad” (MCER, 2002, p. 12). Ahora bien, aunque la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje consta de diferentes estrategias y momentos, parece ser que en ninguno de ellos emerge la voz propia del alumno, quien es un ser dotado de sentido y conocedor de su experiencia vivida, esto es, un ser de rasgos y personalidad individual ([Herrera, 2001](#)). Esto, en definitiva, se convierte en un sinsentido oculto (en el sentido de [Sartre, 1972](#)) en los exámenes estandarizados de lenguas extranjeras, y representa un punto por ajustar frente a la resolución 18583 de 2017 del MEN. La argumentación de lo que aquí se expone toma lugar en los siguientes párrafos bajo el estudio de la experiencia de toma de exámenes de lengua estandarizados.

### *Método fenomenológico*

Volver la atención a los exámenes de lengua, desde un enfoque comprensivo, suscita un proceso de reducción fenomenológica que se lleva a cabo en primera persona (Merleau-Ponty, 1993); de esa manera, un agente puede aproximarse a la experiencia propia y a la de los demás (Vargas-Guillén, 2012). Cabe precisar que la fenomenología nace como respuesta al predominio de las ciencias positivistas en donde la cuantificación y la generalización son los fines últimos de cualquier epistemología (Guadarrama, 2019); como consecuencia, nace también un mecanismo para estudiar la conciencia o sus diferentes grados: la subjetividad (Fazekas & Overgaard, 2016). En específico, como método de aproximación al objeto de conocimiento (los exámenes de lengua), la fenomenología permite un proceso sistemático donde se reflexiona acerca de la experiencia vivida, la cual posee las siguientes cualidades generales: 1) los rasgos básicos que se consolidan en el mundo vital de las personas, 2) la estructura básica de experiencia con la persona y 3) la experiencia básica de la persona con el mundo (Schutz, 2009).

De lo anterior se puede entrever que el ser humano puede desplazar su atención y percepción a otros espacios y temporalidades, un ejercicio mental necesario para representar. En este sentido, “re-presentar quiere decir llevar algo delante de sí, tener algo presente para sí como sujeto, regresándolo a sí mismo: *re-praesentare*” (Heidegger, 1971, p. 146). Tal desplazamiento de la percepción permite a los agentes construir representaciones y ubicarse en cualquier plano referente a sí mismo y a los otros. En definitiva, pensarse a uno mismo en relación con los demás es un proceso que debe considerarse en el marco de enseñanza-aprendizaje, pero que debe, sobre todo, replicar en los sistemas de medición de conocimientos de manera contextual en un sentido espaciotemporal. Lo anterior replica una vez más en la imposibilidad de determinar *a priori* las necesidades específicas e individuales de las personas, esto es, su saber existencial (*savoir-être*).

En aras de sistematizar la reflexión fenomenológica, o sea la reducción de la experiencia, es necesario concebir, en líneas generales, los tipos de reducciones que contempla cada etapa del proceso. En la reducción natural, se pone en paréntesis la naturaleza de la experiencia; en otras palabras, se hace suspensión del juicio, o de *épojé* (ἐποχή). Para Husserl (1982), este proceso implica dudar de los mecanismos de objetividad que se instauraron con las ciencias naturales y proveer otras alternativas. En la reducción eidética, se vuelve la atención a las cosas mismas (Heidegger, 2000) y se procura encontrar la esencia (el Eidos) a partir de los sentidos que ofrece un objeto de conocimiento, una dación de sentido que se logra a partir de los rasgos esenciales e invariantes de un fenómeno (Vargas-Guillén, 2012). Por último, en la reducción trascendental, vuelve a tomar lugar la *épojé*, con el fin de mirar el objeto una vez más desde diferentes aristas y ratificar el Eidos encontrado.

Con las propiedades del método fenomenológico anunciadas, en las siguientes líneas se procede a su aplicación hacia la búsqueda de los sentidos de estructuras básicas de la experiencia propia, en primera persona, y con procesos de reducción metódica. El objetivo es comprender la ontología de los exámenes de lengua y su paradójica aparición como criterio necesario frente a las instituciones oficiales que aspiren a renovar el registro calificado, pues solo demostrando que sus egresados cumplen el nivel C1 pueden aspirar a tal reconocimiento institucional.

### *Descripción fenomenológica sobre los exámenes de lengua*

Como punto de partida, la pregunta orientadora que guía esta reflexión es la siguiente: ¿se puede medir una lengua extranjera desde lo puramente institucional? Para dar respuesta a este cuestionamiento, procuraré un análisis desde el prisma sociocognitivo, en el cual se indaga acerca de las posibles consecuencias de ignorar la voz propia (de quien toma los exámenes) en los sistemas de medición de suficiencia en lenguas extranjeras.

Para empezar, es preciso entender la lengua como una arista de un conglomerado de constructos, entre los cuales se encuentran el lenguaje y el habla (De Saussure, 1971); es decir, un constructo cognitivo, en tanto que pensamiento verbal, con un correlato lingüístico. La lengua, como sistema de signos y símbolos, es tradicionalmente medida por medio de habilidades que la evidencian: la escucha, el habla, la lectura, la escritura. Hasta aquí, ya se evidencia un constructo demasiado amplio y heterogéneo de conceptos y variables que merecen atención (Liddicoat & Scarino, 2013).

Suponiendo que los sistemas de medición institucional de habilidades (los exámenes estandarizados) reflejan fielmente el sistema lingüístico (la lengua) y que el constructo personal de cada ser también es medible (el habla), cabe plantear las siguientes preguntas: ¿es esto un reflejo fiel del lenguaje? ¿Basta la epistemología positivista, como las tecnologías de imagenología que observan los cambios de flujo de sangre y oxígeno en el cerebro, para definir aspectos transversales en la medición de las habilidades? ¿Son los tiempos de respuesta y la tasa de acierto lo suficientemente estables y profundos para poder comprender el lenguaje como proceso y poder medirlo? De estas preguntas se conoce que, como facultad, el lenguaje podría ser infinito y no residir exclusivamente en unas áreas del cerebro ([Lakoff & Johnson, 1999](#)). Además, también podría estar distribuido externamente ([Fauconnier & Turner, 2002](#)), con lo que, de lograr medirlo, estaríamos midiendo un momento del infinito, un reflejo no tan fiel de la experiencia del agente.

Por ahora, regresemos al inicio, a modo de zigzag. Yendo al plano general, vienen a mi presencia las amplias diferencias entre el desempeño en una habilidad en relación con otras. He tenido la experiencia de tomar exámenes de lengua como el TOEFL o el MET, que buscan categorizar a los individuos a través de un nivel de desempeño (todos los exámenes de lengua lo hacen). Nunca he podido comprender por qué se suman los puntajes de cada habilidad, tan diferentes las unas de las otras, para determinar la categorización esperada: A1, A2, B1, B2, y para efectos de la resolución mencionada, el nivel C1 para los estudiantes de lenguas.

Desde luego, el argumento varía según el enfoque, a saber, el del *todo* o el de las *partes*. Por cierto, las *partes* de producción escrita no tienen mucho que ver con las partes de producción oral. La escritura, de no ser por la puntuación y algunos marcadores de realce y énfasis, bien podría ser considerada una habilidad plana ([Hyland, 2005](#)), que, aunque transmite mensajes y comunica, deja gran labor al lector: una interpretación abierta. Por otra parte, y también con múltiples cuestionamientos, la oralidad muestra intenciones prosódicas: órdenes, juicios de valor y axiológicos (toda la expresividad del ser humano evidenciable desde aspectos como la entonación) ([Nolke et al., 2004](#)). Por *partes*, aquí se muestra que no son de hecho tan cercanas, por lo que el *todo* no sería correspondiente a la suma de las *partes*. Este ejemplo, ligero y escueto, puede aplicarse para las otras habilidades.

Ahora bien, imaginemos que el *todo* correspondiera a la suma de las *partes*. Como individuos, cuya experiencia cambia de contexto a contexto, instante tras instante ([Croft, 2009](#)), lo esperado como *todo* podría no ser compatible con cada uno de los agentes. Es decir, si bien puede esperarse un *todo* en cuanto a la suma del desempeño en las habilidades individuales, que es lo que ocurre tradicionalmente, cada agente es singular y no se puede tomar simplemente la suma del *todo* de todos los agentes. Conozco la estrategia de promedios y desviaciones estándar aplicables a cuestiones de medidas. Esto podría responder como estrategia de aproximación, en la cual, partiendo de una base (una *parte*), se esperaría un comportamiento similar del *todo*.

Pero ¿es eso realmente el *todo*? La respuesta afirmativa parece insuficiente si se considera el devenir constante, pues, aunque el comportamiento de la *base* significara el *todo*, ese *todo* correspondería a un singular instante de la experiencia, la cual es totalmente cambiante y, por consiguiente, carente de construcción de hábito para extenderse como una verdad en el tiempo, generalizable al *todo* desde la *base*. Aun si apareciera el sesgo evolutivo del lenguaje ([Berwick, 1997](#)), por el cual se cree que transcurrir en el tiempo y en el espacio es equivalente a una evolución lingüística positiva, y que puede tomar lugar para una parte de la *base*, puede haber también casos en donde el devenir constante no funcione como una evolución progresiva y positiva del desempeño en una lengua, especialmente cuando hay tantos factores de por medio: la experiencia corpórea, cognitiva y fenomenológica.

A propósito de las nociones de tiempos y devenires, de cambios y movimientos, surge otra complicación: los tiempos promediados para realizar las pruebas. Durante los entrenamientos que tomé para poder hacer frente al examen, aparentemente iba ganando maestría sobre el tipo de ejercicios que se presentan en este tipo de exámenes, pues sus especificidades se me hacían cada vez más familiares. Sin embargo, durante la prueba aparecieron factores que entorpecieron mi desempeño; son ejemplo de esto la ansiedad, la presión cardíaca y la sudoración, que evidenciaron un estrés negativo para ese momento. Entonces los tiempos límite pueden jugar una mala pasada a diferentes personas.

Así pues, los factores que circundan el desempeño lingüístico para la realización de un examen de lengua parecen ser de diversa naturaleza. Hasta este punto, veo que la medición de las habilidades lingüísticas empieza a perder pertinencia al estar aisladas de los factores problemáticos descritos. En efecto, el resultado numérico será la evidencia no solo del desempeño en esas habilidades, o sea, la suma arbitraria de los puntajes en la misma prueba, sino también de algunos aspectos experienciales, emocionales y cognitivos que juegan en contra de lo esperado y superan los umbrales estipulados *a priori* para todo el mundo.

Pero pongamos mi cuestionamiento entre comillas (*époje*) y veamos otra perspectiva, la perspectiva amable del examen. Si asumiéramos que los exámenes de lengua efectivamente miden el desempeño en habilidades lingüísticas y nada más que eso, entonces no habría ningún inconveniente en tener un primer encuentro extraterrestre con seres inteligentes que posean una lengua. Con bastante suerte, pudiéramos diseñar los exámenes que creemos que podrían medir la lengua de esos seres. Desde luego, esos sujetos deberían poseer un sistema lingüístico, bajo una facultad transversal de lenguaje comprensible para los humanos. De ser válido, esta suerte de antropocentrismo nos mostraría exclusivamente la lengua de esos sujetos, pero no podríamos conocer, a nivel cognitivo, afectivo y experiencial, qué otros aspectos estarían permeando su desempeño en la lengua.

Es decir, si los exámenes de lengua solo miden habilidades lingüísticas, entonces no podríamos tener éxito para conocer seres inteligentes extra-planetarios a profundidad, pues nos quedaríamos evaluando su sistema de signos, sin ver la co-ocurrencia de los procesos cognitivos, afectivos y experienciales que constituyan su naturaleza. De hecho, tales seres podrían poseer tiempos y temporalidades diferentes a las humanas, algo así como seres tan extremadamente lentos o rápidos que excedan nuestras unidades de medida. Ni qué decir de lo que puedan considerar como un acierto o un desacierto. Habremos, en consecuencia, dejado pasar una oportunidad sinigual para conocer las múltiples variables concomitantes a la hora de hablar, escribir, leer o escuchar de esos seres extra-terrestres.

Como se dijo arriba, la lengua es un sistema de correspondencia entre las palabras que la conforman con las realidades de los seres humanos; se espera que un marcador lingüístico corresponda a un objeto o un hecho en el mundo, el cual irá modificándose a nivel cultural de una misma lengua y a nivel intercultural en relación con otras lenguas (Croft, 2009). Entonces el problema es creciente, porque el hecho de tomar un examen depuraría la heterogeneidad de conceptos (realidades) en el mundo. De lo contrario, ¿qué concepto se mide en la prueba, por ejemplo, de escucha, cuando los acentos varían, la prosodia es dinámica y los seres humanos son tan solo intérpretes de las cadenas sonoras?

Me parece que, en este punto, al haber abierto el fenómeno a diferentes perspectivas, se está agrandando el problema: ¿Qué miden los exámenes de lenguas extranjeras? De nuevo, en apariencia, parece que es un constructo de múltiples aspectos que no van separados, pero ¿qué es lo que los mantiene unidos como constructo? En otras palabras, ¿qué les une coherentemente? Este interrogante hay que ampliarlo a nivel de los participantes del examen, o sea, dirigir la atención hacia quienes crean los exámenes.

Por deducción, quienes crean el examen son un grupo heterogéneo de personas. En este grupo selecto, pueden confluir personas de diferentes latitudes del mundo, con múltiples experiencias y conocimiento sobre las lenguas, las habilidades lingüísticas, las culturas, entre otras. Aunque parezca seguro afirmar que estas personas tienen claridad sobre el fenómeno, las reflexiones previas me llevan a pensar lo contrario. Con todo, es necesario revisar el proceso que llevan a cabo quienes diseñan y construyen un examen de lengua. A lo mejor, allí encontraremos material para indagar sobre el cuestionamiento inicial y los que se han desplegado subsecuentemente.

El grupo de diseñadores y creadores de un examen de lengua trabaja bajo unas premisas, por ejemplo, que se entiende como lengua a un fenómeno *x*, que las habilidades se definen de una manera *x*, entre otras. Como es típico en los grupos, sus postulados son producto de un ejercicio de convención, que deviene en normas y postulados. Por cierto, este proceso parte de un ejercicio fenomenológico donde quienes diseñan y crean los exámenes extienden sus experiencias a quienes toman los exámenes. Este hecho permite pasar de la individualidad (un solipsismo) a una intersubjetividad (Garavito, 2022), lo que puede dar respuesta parcial al interrogante sobre aquello que une todo el sistema de lengua, con quienes toman y quienes diseñan los exámenes.



De hecho, yo pensaría que esta respuesta es el génesis, pero no el fenómeno fehaciente, o sea, es una manifestación primaria del fenómeno, pero no una dación total que explique o provea comprensión de aquello que una coherentemente la medición de un examen de lengua, bajo los interrogantes anteriormente expuestos. Persiste en mí la inquietud de descubrir un aspecto que integre los fines institucionales, provenientes de las convenciones, con los sistemas de medida de exámenes de lengua. Esta inquietud surge a partir de la aparente eficacia de estos en el contexto del mundo globalizado ([Crystal, 2003](#)), donde el poder está consolidado en formas de capitalismo y neoliberalismo, cuyas dinámicas perjudican especialmente a los estudiantes ([Ortega, 2023](#)).

Entonces, si logro ver un aspecto singular a los seres humanos como individuos y en aislamiento, y ese mismo aspecto en lo colectivo (intersubjetivo), unidos por sus experiencias fenomenológicas transferibles a los demás, entonces podré conocer qué aspecto será el proveedor de coherencia en el sistema y ver si es posible que la institución, por medio de exámenes de lengua, categorice a los individuos por umbrales y se aproxime a su desempeño. Sin embargo, ver la singularidad de cada individuo ha resultado ser incoherente con el *todo*, y el eslabón perdido de lo colectivo a lo individual parece todavía, fenomenológicamente, naciente. ¿Qué hacer en este caso?

La única posibilidad que llega a mi presencia y a mi reflexión es la de la cognición. Encontrar aspectos de la cognición que sean transversales a las personas y que puedan estar explícita e implícitamente presentes en lo individual y lo colectivo. Vienen a mi presencia los procesos de memoria, atención, toma de decisiones, control inhibitorio, pero ninguno de estos parece unir coherentemente lo que se busca en tales exámenes, pues son constructos demasiado grandes y heterogéneos ([Fuster, 2000](#)).

Vuelvo, entonces, al proceso de construcción de los exámenes, pues allí hay algo que llama mi atención: el proceso de creación *per se* y sus *objetivos*. Ya mencioné algunos puntos sobre lo primero, pero ahora quiero ver detalles del segundo. Parece que quienes crean los exámenes contemplan unos objetivos que se alinean con lo que esperan de quienes los toman. Saben, por ejemplo, que su lengua materna no es aquella del examen, que buscan institucionalmente una validación que les otorgue confianza para, casi siempre, hablar una lengua extranjera o segunda. Quienes crean los exámenes conocen, además, el sistema social e institucional que rige el valor de esas pruebas.

Así las cosas, tanto el proceso como los objetivos que circundan a quienes crean los exámenes parecen crear un sistema de valores que le otorgan un estatus a nivel social, produciendo así una normatividad. Este punto sería transversal a las convenciones de exámenes de lenguas que conozco, aquellas ubicadas en la familia proto-indoeuropea. Así que voy encontrando la forma de aquello que me convoca a la reflexión, por lo menos para una parte de los involucrados. En una frase, considerar que (1) los exámenes miden habilidades lingüísticas, (2) que eso tiene valor para la sociedad desde las instituciones, (3) que eso está construido por convenciones que provienen de normas, axiomas y postulados, y (4) que quienes construyen los exámenes conocen algunos aspectos, generalizados de las *partes al todo* invita a pensar que se muestra el fenómeno bajo todo su esplendor: *la moral*.

Asumiendo que esa respuesta es correcta, el siguiente paso es verificar si, desde quienes toman el examen, también la moral se convierte en aquello que da coherencia a la medición de exámenes desde lo institucional. Las personas que acuden a este ejercicio conocen el sistema, aceptan sus normas, saben de los umbrales, del sistema de medición, etc. Por consiguiente, también están inmersos en la moral, dado que damos valores positivos al sistema creado por el grupo. En medio de todo el ejercicio, quien toma el examen es un sujeto culturalmente variado, pues debe desplazar sus sistemas de valores entre, mínimo, dos culturas y dos lenguas ([Grosjean, 2015](#)), los cuales llevará a la aplicación de la prueba con el objetivo de ubicar lo que mejor se ajuste al sistema ya establecido por el grupo de creadores de exámenes.

Así pues, intrínsecamente, el individuo que toma el examen demuestra su moral. En lo particular, siempre que lo he hecho, he considerado que es bueno tomar el examen y quedar ubicado en el plano positivo del umbral, y que lo contrario es indeseable, malo por derivación. De este mecanismo también está informado el grupo de creadores, por lo que el paso de lo individual a lo colectivo está dado de lo fenomenológico a lo moral; dicho de otro modo, pasa de los valores del grupo, extendidos en el tiempo y el espacio, hacia otros seres de quienes se espera que actúen de manera similar a los del grupo. En suma, mantener los valores convencionalmente construidos (un tipo de acuerdo moral) es un acto de bondad que garantiza la objetividad de los exámenes.

Como resultado, lo único que da coherencia a las tantas preguntas sobre qué mide un examen de lengua parece ser *la moral*. Es así como nace una nueva inquietud: ¿Y si los exámenes de lengua lo que miden realmente son habilidades morales? Esta pregunta dejaría bastantes incertidumbres acerca de las habilidades lingüísticas que tradicionalmente se miden, puesto que, o todas dependerían de la moral, o estarían altamente relacionadas con esta. De hecho, una respuesta afirmativa a la pregunta pondría de manifiesto que lo realmente importante para la medición sería la capacidad de quien toma el examen de moverse entre los códigos culturales y los valores morales de esas lenguas culturas ([Grosjean, 2015](#)), por una parte, y del conocimiento intersubjetivo extendido hacia quienes crean los exámenes, por la otra.

Hasta aquí, vemos un fenómeno más o menos descrito desde diferentes perspectivas, que ha de materializarse por medio de *la fenomenología y la moral*, pero ¿es esto suficiente para medir una lengua? ¿Qué pasa con aquellos que carecen de las habilidades a nivel de la moral expresadas en el párrafo anterior? ¿Es el sistema, con toda su normatividad, incluso con todas las realidades de los sujetos? Parecería ser que hay un aspecto que todavía no se muestra a mi experiencia y a mi reflexión.

Cada sujeto, como ser de experiencia dinámica y cambiante, merecería tener voz propia en el sistema de medición en los exámenes de lengua. Así pues, sería muy valioso que se preguntara por primera vez: ¿Qué tanto puede usted moverse en una segunda lengua? O, para fines comerciales y neoliberales: ¿Qué tan bilingüe se considera usted? En efecto, la propia experiencia fenomenológica, es decir, la reflexión de la experiencia vivida con sus lenguas y culturas, podrían promover el autoconcepto del ser con su experticia en la lengua, sin pretender reflejar esa experiencia a la de otros individuos. No podría yo pretender que este sea el único mecanismo que determine cómo medir una lengua, puesto que se promovería un escenario donde el sistema de valores institucionalmente construido, e individualmente aceptado, carecería de precisión para un mundo globalizado. La única solución sería, por consiguiente, la contemplación de ambas partes para medir la lengua: la institución y el individuo. El vínculo integrativo de este último punto será objeto de una nueva reflexión, claro está, desde *la moral*.

A modo de anticipación, se puede elucidar que el problema mismo de validez, es decir, de objetividad, es puesto en cuestión por las corrientes de estudio de la moral. Por ello, se hace un llamado, una vez más, a la reflexión fenomenológica y moral en la producción y toma de los exámenes de lengua. De este modo, se sabe que algunas personas piensan que la moral es un concepto puramente racional, mientras que otras creen que en la moral no puede haber objetividad ninguna ([Wallach, 2010](#)). Es por esta razón que el estudio profundo de los sistemas morales de quienes conformamos la academia necesita atención y acción. Valdría la pena, entonces, explorar el Modelo de Huella Intercultural Elemental de [Restrepo et al. \(2023\)](#), quienes proponen que la atención, la memoria de autorreferencia, la autorregulación, la Teoría de la Mente, la empatía y la cognición moral se encuentran a la base del paso de lo subjetivo a lo intersubjetivo. Este modelo ofrece la posibilidad de observar las características individuales de los seres interculturales (los estudiantes de lenguas), las cuales son dinámicas y abiertas a la experiencia perceptual y reflexionada, para el caso en particular, de la toma de exámenes estandarizados de lengua.

## Conclusión

Con el ejercicio fenomenológico puesto en marcha en este artículo, se ha pretendido mostrar una crítica a la resolución 18583 de 2017 del MEN. Según lo expuesto, el sistema de medición por el cual se rigen los exámenes de lengua, estandarizados o no, no puede ser un requisito para graduar a los estudiantes de lenguas extranjeras, modernas o segundas, que a la vez sirva como requisito de obtención de registro calificado en las instituciones de educación superior en Colombia. En específico, se propuso la hipótesis en la que el mecanismo subyacente a los exámenes de lengua es la moral, por lo cual no se puede medir exclusivamente el desempeño en habilidades lingüísticas, como se propone en el CECR. Además, se procuró mostrar la heterogeneidad de los constructos que rigen los mecanismos de representación mental, como el contexto, el tiempo, la disposición homeostática ([Damasio et al., 1991](#)), entre otros, que se encuentran en la interfaz de la toma de exámenes de lengua, lo que lleva a expandir las epistemologías sobre cómo aproximarse al fenómeno en cuestión. Como fin último, se propone que la técnica y la práctica de los exámenes de lengua debe estar en continuo desarrollo, permitiendo así explorar el mayor beneficio para la mayoría, inclusive con la inserción de la voz propia en los exámenes de lengua.



## References

- Berwick, R. (1997). Syntax Facit Saltum Redux: Bilingualism and the Leap to Syntax. *Neurolinguistics*, 10(213), 231-249.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated model. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 17-32). Cambridge University Press.
- Byram, M., & Zarate G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette.
- Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. (2017). "Niveles comunes de referencia: escala global".
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Croft, W. (2009). Toward a social cognitive linguistics. In V. Evans, and S. Pourcel (Eds.) *New Directions in Cognitive Linguistics* (pp. 395-420). John Benjamins B.V.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Damasio, A., Tranel, D., & Damasio, H. (1991). Somatic markers and the guidance of behaviour: theory and preliminary testing. In S. Harvey, M. Eisenberg, A. Benton (Eds.), *Frontal Lobe Function and Dysfunction*, (pp. 217-229). Oxford University Press.
- De Saussure, F. (1971). *Cours de linguistique générale*. Paris.
- Evans, V. (2006). "Lexical Concepts, Cognitive models and Meaning-Construction". *Cognitive linguistics*, 17(4), 491-534.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fazekas, P. & Overgaard, M. A. Multidimensional Models of Degrees and Levels of Consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(10). DOI: 10.1016/j.tics.2016.06.011
- Fuster, J. M. (2000). Executive frontal functions. *Experimental Brain Research*, 133, 66–70. DOI: 10.1007/s002210000401
- Garavito, M. (2022). *Hacerse el mundo con los otros*. Bogotá: Centro Editorial Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Guadarrama, P. (2018). *Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Grosjean, F. (2015). "Bicultural Bilinguals". *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 572–586. DOI: 10.1177/1367006914526297
- Heidegger, M. (1971). *Poetry, Language, Thought*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Editorial Trotta.
- Herrera, Daniel. (2001). *La persona y el mundo de su experiencia*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones*, (M. García-Baró, Trad.). Fondo de Cultura Económica, México; Madrid; Buenos Aires.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. Basic Books.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford. Wiley-Blackwell.
- MEN (2017). Resolución 18583 de 2017 Ministerio de Educación Nacional. Disponible en [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion\\_mineducacion\\_18583\\_2017.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineducacion_18583_2017.htm)
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Nolke, H., Flottum, K. & Norén, C. (2004). *Scapoline. Théorie scandinave de la poliphonie linguistique*. Editions Kimé.
- Ortega, Y. (2023). Symbolic annihilation: processes influencing English language policy and teaching practice. *Critical Inquiry in Language Studies*. DOI: 10.1080/15427587.2023.2215361
- Restrepo, J., Niño, B., & Robledo, C. (2024). Elementary Intercultural Imprint: Towards a neurocognitive model of interculturality through the naturalization of philosophical concepts. *Ánfora*.

Sartre, J-P. (1972). *El ser y la nada*. Ed. Losada.

Schutz, A. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.

Vargas-Guillén, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Saarbrücken, EAE.

Wallach, W. (2010). Cognitive Models of Moral Decision Making. *Topics in Cognitive Science*, 2, 420–429. DOI: [10.1111/j.1756-8765.2010.01101.x](https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01101.x)

