

## Preparación en evaluación de idiomas en Chile. ¿Qué nos ofrecen las universidades chilenas?

Por Salomé Villa, Candidata a Doctora Universidad de Lancaster, UK.



### Introducción

La evaluación es una actividad que está fuertemente asociada con la sala de clases ya que, como señala Green (2014), "es casi imposible imaginar cualquier forma de enseñanza que no implique evaluación" (p.10). En los últimos años, se ha abierto el debate internacional sobre el conocimiento respecto de la evaluación que poseen los profesores y otros agentes involucrados en los procesos evaluativos, y sobre sus necesidades para la toma de buenas decisiones en evaluación, específicamente en el ámbito de la enseñanza de los idiomas. A raíz de este debate, surgió el concepto de Competencia en Evaluación de Idiomas (en adelante LAL, por sus siglas en inglés de Language Assessment Literacy). LAL ha sido descrito y definido por varios autores en el campo de la evaluación de idiomas (Brindley, 2001; Davies, 2008; Inbar-Lourie, 2008, 2013; Vogt & Tsagari, 2014). Sin embargo, una de las definiciones más influyentes es la de Fulcher (2012), que ha sido

considerada como una de las más completas propuestas hasta ahora por estudiosos como Harding y Kremmel (2016) y Tzagari y Vogt (2017). Fulcher indica que LAL es:

“El conocimiento, las habilidades y las capacidades necesarias para diseñar, desarrollar, mantener o evaluar pruebas estandarizadas y/o evaluación en el aula, la familiaridad con los procesos de evaluación y la conciencia de los principios y conceptos que guían y sustentan la práctica evaluativa, incluyendo la ética y los códigos de dicha práctica. La capacidad de posicionar el conocimiento, las habilidades, los procesos, los principios y los conceptos dentro de marcos históricos, sociales políticos y filosóficos más amplios, para así comprender el porqué de cómo han surgido las prácticas evaluativas y comprender el rol y el impacto de la evaluación en la sociedad, las instituciones y los individuos (Fulcher, 2012, p. 125).

La investigación sobre LAL ha revelado que los profesores de inglés poseen pocos conocimientos en evaluación de idiomas (Fulcher, 2012; Harding & Kremmel, 2016; Herrera & Macías, 2015; Lam, 2015; López Mendoza & Bernal Arandia, 2009). Por otra parte, la literatura en LAL también revela que existe una falta de comprensión por parte de la comunidad investigativa sobre cómo y qué se les enseña a los profesores en términos de evaluación de idiomas (e.g. Harding & Kremmel, 2016).

Estudios recientes han demostrado que la preparación que los profesores reciben en evaluación durante su formación inicial docente sería insuficiente para las prácticas evaluativas que demanda su práctica docente ya que existe poca oferta académica para la preparación de los profesores para evaluar a sus estudiantes en el aula. Por ejemplo, Lam (2015) realizó un estudio sobre la efectividad de los cursos de evaluación en la formación docente en China. Entre sus conclusiones el autor declaró que el número de cursos ofrecidos para la preparación en evaluación de idiomas a nivel universitario es limitado en su contexto. Además, argumentó que el contexto de la formación docente en China no ofrece suficiente apoyo, en términos sociopolíticos, para impulsar el desarrollo de las competencias evaluativas de los profesores de inglés. A conclusiones similares llegaron López Mendoza y Bernal Arandia (2009) en Colombia. Parte de su estudio sobre la percepción de profesores sobre la evaluación de inglés incluyó una revisión curricular de 27 carreras de pregrado de formación de profesores de inglés y siete programas de posgrado, para obtener información sobre la cantidad de cursos en evaluación de idiomas que se ofrecen en Colombia. Al igual que Lam, los investigadores argumentaron que la oferta de preparación en evaluación de inglés en las carreras de formación docente es escasa ya que pocas universidades ofrecen cursos específicamente orientados a la evaluación del aprendizaje del inglés en el país. Ambos estudios, el de Lam y el de López Mendoza y Bernal Arandia, además enfatizaron que incluso en aquellos casos en que sí hay

cursos de evaluación en las carreras de pedagogía en inglés, existe una brecha entre la teoría y la práctica que se debe subsanar para así formar mejor a los docentes, aumentar sus niveles de LAL y ayudar a la efectividad de sus prácticas evaluativas.

La investigación sobre las competencias en evaluación de inglés en Chile no ha recibido atención y, por lo tanto, se desconoce el tipo y calidad de preparación que reciben los futuros profesores de inglés en cuanto a evaluación de idiomas, o incluso, si reciben preparación alguna o no. Existe un estudio de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016) cuyo objetivo fue caracterizar la formación en evaluación educativa de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en Chile. El estudio indagó sobre la cobertura y profundidad de las teorías sobre evaluación, la visión de distintos actores involucrados en la formación docente en Chile y la naturaleza de los programas de los cursos de evaluación en las mallas curriculares. El estudio reveló resultados importantes sobre el tipo de instrucción en cuanto a la evaluación educativa que se ofrece en las universidades chilenas con un fuerte enfoque en la evaluación para el aprendizaje, y de la creciente “preocupación por formar docentes capaces de evaluar el aprendizaje de manera formativa y con miras a la toma de decisiones pedagógicas y curriculares.” (p. 32). Sin embargo, el estudio se enfoca, como se dijo anteriormente, en el área de evaluación educativa, por lo que el estado del arte de la preparación en *evaluación de idiomas* de los futuros profesores de inglés sigue siendo desconocido.

Este artículo presenta un acercamiento inicial al entendimiento de la preparación inicial docente en temas de evaluación de idiomas al dar cuenta de la oferta académica en la formación docente. El estudio consistió en una revisión de las mallas curriculares de universidades chilenas que ofrecen carreras de Pedagogía en Inglés. A continuación, se describe, en primer lugar, una breve referencia sobre la formación inicial docente en inglés en Chile para contextualizar el estudio. Luego, se presentan detalles sobre la muestra y el método utilizado. El artículo continúa con la descripción de los resultados de la revisión curricular, para finalizar con conclusiones y discusión sobre la oferta académica en evaluación de idiomas en las carreras de Pedagogía en Inglés en Chile.

### **Contexto: la formación inicial docente de inglés como lengua extranjera en Chile**

Las carreras de Pedagogía en Inglés en Chile tienen como objetivo principal desarrollar en sus alumnos las habilidades y los conocimientos necesarios para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en las escuelas chilenas desde 5º básico a 4º medio, niveles en los cuales el inglés es obligatorio de acuerdo con las Bases Curriculares para la asignatura de inglés del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012). Ésta se ofrece en diferentes formatos: diurnas, vespertinas, carreras de preparación en Enseñanza Básica con especialización en enseñanza del inglés y carreras de pedagogía para profesionales. El más común de estos son las carreras diurnas, que generalmente

Cuaderno de Educación Nº 82, 2019  
Apoyo al docente

incluyen de nueve a diez semestres de estudios para obtener el título profesional de profesor de inglés. Al igual que en muchos otros contextos de inglés como lengua extranjera, los programas de Pedagogía en Inglés en las universidades chilenas a menudo tienen la doble función de brindar capacitación en la enseñanza del idioma, así como de desarrollar la competencia en el idioma extranjero (inglés) de los docentes en formación. Al finalizar la carrera, se espera que el docente de inglés egresado tenga un dominio del idioma inglés a nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2001), y las competencias para enseñar inglés desde 5º básico a 4º medio.

Históricamente, no ha existido un plan de estudios nacional para la formación de profesores de inglés en Chile, ni tampoco existe una ley sobre el tipo o la cantidad de cursos que deberían ofrecer las carreras de Pedagogía en Inglés. Sin embargo, en el año 2014, el MINEDUC publicó por primera vez los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés (MINEDUC, 2014) que han impactado indirectamente en los planes de estudio de los programas de enseñanza de inglés en el país. Los Estándares de Inglés (para abreviar) se dividen en estándares pedagógicos para Enseñanza Básica (que en el caso del inglés incluirían desde 5º a 8º básico) y para enseñanza media (de 1º a 4º medio), y además estándares disciplinarios específicos del idioma inglés. Estos últimos se componen de 10 estándares: conocimiento del idioma inglés, enseñanza de habilidades receptivas, enseñanza de habilidades productivas, integración de las habilidades lingüísticas, evaluación del idioma, dominio mínimo del idioma, teorías de la enseñanza y el aprendizaje del idioma, uso de materiales, diversidad cultural y comunidad, y desarrollo profesional docente. En el contexto de este artículo, fue desde este punto en adelante que la evaluación de idiomas se estableció oficialmente como un requisito para la capacitación de profesores de inglés en el país.

### **La muestra: mallas curriculares de Pedagogía en Inglés en Chile**

Un número considerable de universidades chilenas ofrecen carreras de Pedagogía en Inglés. Para poder realizar esta exploración inicial y asegurar un enfoque en carreras representativas y de buena calidad, se consideraron los siguientes criterios:

1. *Carrera acreditada*: este criterio requiere que tanto la universidad como también la carrera de Pedagogía en Inglés estén acreditadas por el Comité Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
2. *Carrera diurna*: se privilegió a los programas diurnos y se excluyó a carreras vespertinas y aquellas para profesionales. Aunque los planes de estudio tienden a ser similares a los programas diurnos en términos de disciplinas y contenido, los programas vespertinos y para profesionales han sido adaptados a las limitaciones de tiempo de los estudiantes para permitirles trabajar y

estudiar al mismo tiempo. Por lo tanto, estas carreras suelen ser más cortas y más condensadas en términos de duración y, por ende, sus mallas curriculares varían en comparación con carreras diurnas. Por lo tanto, los datos obtenidos dificultarían la comparación si estas carreras se incluyeran en la revisión. A la vez, la opción de centrarse solo en carreras vespertinas y para profesionales habría generado una muestra sustancialmente más pequeña debido a que el número de carreras ofertadas es considerablemente menor.

3. *Carrera centrada exclusivamente en la formación de profesores de inglés:* se han excluido también carreras que ofrecen preparación para la Enseñanza Básica con especialización en la enseñanza del inglés. Estas carreras varían mucho de aquellas diurnas centradas exclusivamente a la pedagogía en inglés, lo que haría que las comparaciones entre universidades fuera un desafío.

31 universidades que ofrecen carreras de Pedagogía en Inglés en Chile cumplen con los criterios de selección: carreras diurnas que preparan exclusivamente a profesores de inglés y, tanto la carrera como la universidad a la que pertenecen, estaban acreditadas al momento de realizar esta revisión (M. Silva, comunicación personal, 10 de enero de 2017). La muestra consistió en universidades públicas y privadas, con una proporción ligeramente mayor de universidades privadas, ubicadas en 11 de las 15 regiones del país. Además, la mayoría de las universidades (84%) pertenecen o están afiliadas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Finalmente, el número de semestres de las carreras varía de ocho a once, es decir, tienen una duración de cuatro a cinco años de estudio a tiempo completo, siendo cinco el número promedio de años (media de semestres =10). En resumen, se considera que la muestra es representativa de las carreras de Pedagogía en Inglés en Chile con una vasta presencia en todo el territorio chileno.

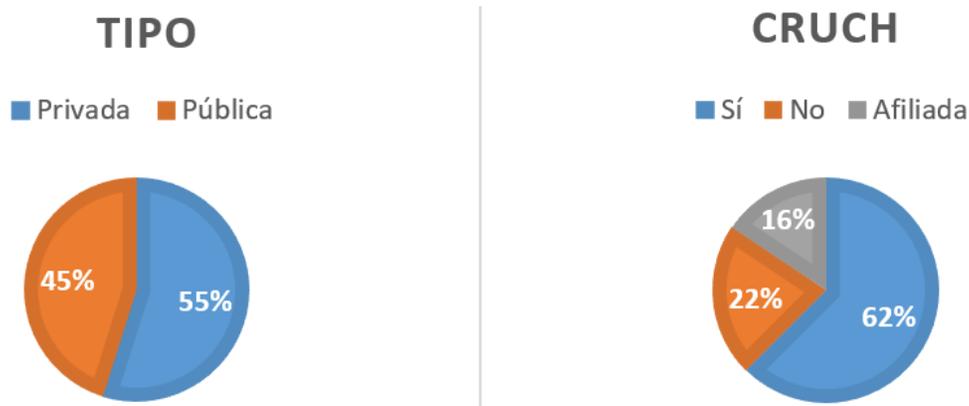


Figura 1: Muestra de universidades chilenas para la revisión de mallas curriculares de sus carreras de Pedagogía en Inglés

## **Método**

Con el fin de lograr el objetivo propuesto se realizó una revisión exploratoria de las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Inglés de universidades chilenas para recopilar información sobre la oferta de los cursos de evaluación de idiomas y su relación con otras asignaturas disciplinarias. Si bien el plan de estudios de estas carreras varía de una universidad a otra, generalmente consiste en una batería de cursos sobre: 1) lengua inglesa, adquisición de idiomas y disciplinas lingüísticas, 2) modelos pedagógicos o metodologías de enseñanza del inglés, y 3) Práctica profesional (Barahona, 2016), entre otros cursos sobre educación o ciencias sociales. Teniendo esto en cuenta, la revisión de las mallas curriculares consistió, en primer lugar, en determinar si las carreras ofrecían cursos de evaluación, ya sea cursos de evaluación general (cursos de GA en adelante, por sus siglas de su nombre en inglés de General Assessment) que tratan la evaluación educativa general de todas las disciplinas de pedagogía (por ejemplo, matemáticas, ciencias, etc.), y/o cursos de evaluación de idiomas (cursos de LA, por las siglas de su nombre en inglés de Language Assessment), a saber, cursos de evaluación específicos para contextos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. En segundo lugar, la revisión tuvo como objetivo establecer el posicionamiento en la malla de los cursos de GA y LA (qué tan temprano o tarde se ofrecen en el plan de estudios) y su relación con otros dos cursos disciplinarios de relevancia para el quehacer pedagógico en la enseñanza del inglés, a saber, metodologías de enseñanza del inglés, y práctica profesional.

Para la revisión, se obtuvieron las mallas curriculares de cada una de las carreras de Pedagogía en Inglés seleccionadas de su sitio web. Las mallas fueron observadas y los cursos de GA y LA identificados. Se observó si la carrera ofrecía alguno de estos cursos, cuál era, o si ambos se ofrecían en la malla y, además, determinó el semestre en el cual cada curso era ofrecido. Luego, se identificaron las asignaturas de metodología de la enseñanza del inglés (llamada didáctica en otras disciplinas), y práctica profesional. Una vez identificadas, se observó el posicionamiento de la asignatura de GA y/o LA en relación a ellas.

## **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados de la revisión de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en inglés en Chile organizados en dos partes: 1) oferta académica, 2) posición en el currículum y la relación de los cursos de evaluación con las asignaturas de metodología en la enseñanza del inglés y práctica profesional.

### ***Oferta académica en evaluación (de idiomas) en las carreras de Pedagogía en Inglés***

La revisión de las mallas curriculares en Chile reveló que existe una alta oferta de preparación en evaluación, ya que el 94% de las mallas contienen algún tipo de curso de evaluación, ya sea evaluación educativa general, evaluación de idiomas o ambas (ver Figura 2). Sin embargo, el 6% de las universidades no ofrece ninguna preparación en materia de evaluación, según la información de las mallas curriculares disponibles. La combinación de GA y LA se ofrece en el 45% de los programas universitarios. En un 7% de las universidades de la muestra se ve un enfoque exclusivo en cursos de LA. Así, en total, el 52% de las carreras ofrecen al menos un curso de LA en sus planes de estudio. Sin embargo, esto también significa que el 48% de las carreras *no incluye* cursos de LA, con el 42% de los programas que ofrecen preparación solo respecto de evaluación general y el 6% aparentemente sin oferta académica en la evaluación en absoluto.

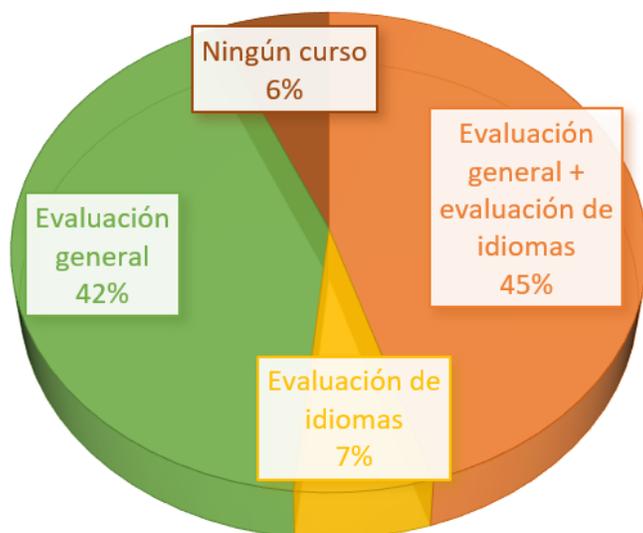


Figura 2: Resumen sobre los cursos de evaluación de las carreras de Pedagogía en Inglés en Chile

### **Posición en el currículum de los cursos de evaluación y su relación con otras asignaturas**

La posición de la evaluación general y los cursos de evaluación de idiomas en las mallas curriculares tienden a diferir. Al observar los 29 programas que imparten instrucción tanto en la evaluación general como en la evaluación del idioma, juntos o de forma aislada, los datos revelaron que los cursos de GA tienden a aparecer antes en las mallas curriculares en comparación con la oferta de cursos de LA. La evaluación general se ofrece generalmente desde el tercer semestre al séptimo semestre, con un gran número de universidades que ofrecen el curso al comienzo del tercer año

Cuaderno de Educación Nº 82, 2019  
Apoyo al docente

(moda = semestre 5). Por otro lado, los cursos de LA tienden a realizarse más tarde, desde el semestre 4 hasta el semestre 9, y se encuentran más comúnmente al final del tercer año (moda = semestre 6).

Este posicionamiento anterior y posterior en la malla curricular se observó en relación a la oferta de otras dos asignaturas: metodología de la enseñanza del inglés y práctica profesional. Los datos mostraron que, en el caso de las universidades que ofrecen cursos de GA (27 carreras), estos tienden a presentarse antes que los cursos de metodología del inglés (52%). Esto implicaría que los estudiantes aprenden sobre evaluación *antes* de aprender a enseñar inglés. Esta primera posición de los cursos de GA antes de los cursos de metodología de enseñanza plantea preguntas sobre la conexión del contenido de la evaluación educativa con las nociones de pedagogía del idioma extranjero (estrategias de enseñanza del inglés, constructo de las habilidades lingüísticas, planificación de clases, tipo de tareas y otros asuntos de enseñanza de idiomas) y, por lo tanto, cuestiona la real puesta en práctica de los contenidos de evaluación educativa en el contexto de la enseñanza de idiomas.

Por otro lado, las universidades que ofrecen cursos de LA (16 programas) generalmente ubican estos cursos después del primer curso de metodología de enseñanza del inglés (87%), con el 47% de los cursos de LA ofrecidos en el mismo semestre en que se encuentra ubicado el segundo curso de metodología del inglés. Por lo tanto, los cursos de LA se ofrecen en paralelo con la adquisición de conocimientos en metodologías de enseñanza del inglés y, por lo tanto, podrían estar más conectados con el aprendizaje sobre lo que implica la enseñanza de un idioma, y los procesos, constructos, tareas y habilidades involucrados.

Finalmente, con respecto a la relación entre los cursos de evaluación y las prácticas profesionales, los cursos de GA y LA tienden a ofrecerse después de la primera experiencia de práctica, que es cuando los docentes en formación comienzan a visitar o trabajar en colegios y aprenden sobre la enseñanza de idiomas en la práctica. A pesar de que los cursos de GA generalmente se ofrecen antes en los planes de estudio, el 63% de los programas los ofrecen después de la primera práctica profesional. De manera similar, en el caso de los cursos de LA, el 44% de los programas ejecutan los cursos de LA después de su cuarto semestre de experiencia práctica. Esto sugiere que los futuros profesores de inglés podrían estar aprendiendo sobre evaluación de idiomas en las escuelas antes de tener la oportunidad de aprender sobre nociones teóricas del diseño de evaluaciones en inglés, métodos evaluativos, y el impacto y el correcto uso de resultados.

## **Conclusiones y discusión**

En conclusión, la revisión de las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Inglés en Chile muestra que la oferta académica de preparación en evaluación de idiomas en el país es limitada, con solo la mitad de las universidades de la muestra que ofrecen cursos de evaluación de idiomas. Los resultados sugieren una preparación en evaluación de idiomas fragmentada o en varios casos inexistente en la formación de docentes de inglés en Chile. Si bien, en la mayoría de las universidades sondeadas existen oportunidades de preparación en evaluación, esta formación tiende a consistir en un solo curso, que por lo general está enfocado a la evaluación educativa. Esto podría considerarse problemático para los profesores de inglés en su práctica pedagógica ya que se desconoce si la preparación en temas de evaluación educativa es efectiva para las prácticas de evaluación de idiomas en la sala de inglés, al no existir investigación en Chile sobre el tema, a mi saber. Por lo tanto, se podría inferir, que sin una preparación en evaluación de idiomas o solo con una preparación en evaluación educativa, los futuros profesores de inglés podrían no estar adquiriendo las competencias necesarias para evaluar las capacidades lingüísticas de sus alumnos en sus clases de inglés. Este hallazgo refleja aquellos de los estudios mencionados anteriormente en este artículo (Lam, 2015; López Mendoza & Bernal Arandía, 2009) y demuestra que la falta de preparación de idiomas en la formación inicial docente es un problema global, incluyendo el contexto chileno.

Al mismo tiempo, la revisión de las mallas curriculares sugiere que podría haber no solo una desconexión entre la formación de evaluación general y la pedagogía del idioma, sino que también una falta de preparación sobre los fundamentos teóricos en evaluación necesarios para las primeras experiencias laborales de los estudiantes de pedagogía en inglés. Esto implicaría que los primeros acercamientos a la evaluación de idiomas de los futuros profesores de inglés ocurren en los colegios en los que se encuentran en práctica y, por lo tanto, los practicantes estarían aprendiendo de las prácticas que los profesores guías modelan y/o de las políticas y prácticas de evaluación de las escuelas donde realizan su práctica profesional. Se desconoce si estas prácticas representan buenos modelos para los futuros profesores de inglés o no, ya que no hay estudios sobre las prácticas de evaluación del idioma de los profesores de inglés en ejercicio en Chile. Sin embargo, este resultado evidencia una falta de acompañamiento de las primeras oportunidades de aprendizaje en materia de evaluación de idiomas por parte de la universidad.

A raíz de estos resultados, surgen preguntas sobre la responsabilidad de las universidades en cuanto a la formación en temas de evaluación de idiomas de sus estudiantes. La limitada oferta académica de cursos de evaluación de inglés, la falta de acompañamiento en términos de articulación entre

temas de evaluación educativa con temas disciplinares de la enseñanza y evaluación del idioma en términos de la organización de los cursos ofrecidos, y la falta de preparación en temas teórico-prácticos sobre evaluación de idiomas para las primeras experiencias profesionales fueron evidenciados en la revisión de mallas curriculares de las carreras de Pedagogía de Inglés. Los hallazgos cuestionan el rol actual de las universidades chilenas en cuanto a la buena formación de profesores de inglés para sus prácticas evaluativas. Cabe destacar que este sondeo aspiraba solamente a una visión inicial sobre la información pública de las universidades sobre sus planes de estudios en cuanto a la oferta académica en la preparación de evaluación de idiomas, por lo que se enfocó solamente en las mallas curriculares obtenidas de internet y que no se profundizó en el contenido de los programas de los cursos de evaluación de las carreras, ni de otros cursos ofrecidos en sus mallas como por ejemplo, metodología de la enseñanza del inglés, o práctica profesional. Con eso en mente, se reconoce que siempre existe la posibilidad de que la evaluación de idiomas se aborde como parte de otras asignaturas en las carreras y que esta revisión solamente da cuenta de la información pública de las universidades sobre su programa de estudios. Por lo tanto, se sugiere más investigación sobre el tema para contar con información de mayor profundidad en cuanto al estado del arte de la preparación en evaluación de idiomas en Chile. Sin embargo, la mirada inicial que este sondeo brinda de las carreras de Pedagogía en Inglés en Chile permite argumentar que existe una falta de atención a la preparación en competencias de evaluación de idiomas, una asignatura crucial y común en la práctica docente de profesores de inglés en Chile.

## **Bibliografía**

- Agencia de la Calidad de la Educación (2016). *Estudio Sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Santiago. Chile.
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, & K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126–36). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327–347. <http://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. <http://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Green A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. New York, NY: Routledge

Cuaderno de Educación Nº 82, 2019  
Apoyo al docente

- Harding, L., & Kremmel, B. (2016). Handbooks of Applied Linguistics. In *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 413–427). Mouton de Gruyter. Retrieved from <http://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/71778>
- Herrera, L., & Macías, D. (2015). A Call for Language Assessment Literacy in the Education and Development of English Language Teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 302–312. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a09>
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402. <http://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- Inbar-Lourie, O. (2013). Guest Editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, 30(3), 301–307. <https://doi.org/10.1177/0265532213480126>
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197. <http://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- López Mendoza, A. & Bernal Arandia, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. *Profile*, 11(2), 55–70.
- MINEDUC, Ministerio de Educación-República de Chile (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile. Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/ingles.pdf>
- MINEDUC, Ministerio de Educación-República de Chile (2014). *Estándares Orientadores Para Carreras de Pedagogía en Inglés* (1st ed.). Santiago de Chile. Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/ingles.pdf>
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41–63. Retrieved from [http://arts.unimelb.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0010/2349928/6\\_1\\_SI3TsagariVogt.pdf](http://arts.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0010/2349928/6_1_SI3TsagariVogt.pdf)
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402. <http://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>