



EF English Proficiency Index e inglés en Ecuador: Suposiciones inciertas del *ranking* internacional

EF English Proficiency Index and English in Ecuador: Uncertain assumptions of the international ranking

Adeline De Angelis^a  

^aSIT Graduate Institute. International and Global Education. 1 Kipling Road, 05301, Brattleboro, VT, Estados Unidos.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 22 de junio de 2022

Aceptado 06 de septiembre de 2022

Publicado el 03 de octubre de 2022

Palabras clave:

inglés

dominio de idioma

evaluaciones internacionales

Ecuador

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 22, 2022

Accepted September 06, 2022

Published October 03, 2022

Keywords:

English

language proficiency

international assessments

Ecuador

RESUMEN

El bajo nivel de las y los ecuatorianos en inglés, según el EF English Proficiency Index, se ha vuelto un punto de referencia habitual al tratar el aprendizaje del idioma en el país. Este ensayo cuestiona tres suposiciones implícitas del *ranking* internacional: que representa el dominio del inglés en Ecuador, que presenta una comparación significativa entre países, y que preocuparse por las habilidades lingüísticas es preocuparse por la equidad. Inspirándome en estudios críticos de las evaluaciones internacionales a gran escala, en el principio de parcialidad de los datos cuantitativos y en el concepto del índice como discurso, argumento que este no es tan objetivo ni confiable como puede parecer, y que la autoridad que se le otorga es preocupante para la educación ecuatoriana.

ABSTRACT

Ecuador's abysmal level of English according to the EF English Proficiency Index has become a habitual reference point when discussing English learning in Ecuador. This essay questions three assumptions implied by this international ranking: that it represents Ecuador's language proficiency; that it offers a meaningful comparison between countries; and that concern for language proficiency is equivalent to concern for equity. Inspired by critical studies of international large-scale assessments, the principle that quantitative data is not neutral, and the concept that the index represents a discourse, I argue that this index is not as objective or trustworthy as it may appear and that the authority it is granted is worrisome for Ecuadorian education.

© 2022 De Angelis. CC BY-NC 4.0

Introducción

Periódicamente, los ecuatorianos encuentran titulares en los principales periódicos del país sobre su insuficiencia en inglés: "Ecuador, peor país de Latinoamérica en dominio de inglés, según informe" (El Universo, 2019); "Ecuador, el peor país de la región en dominio del idioma inglés, según análisis" (El Universo, 2020); "Ecuador mantiene un bajo nivel de dominio del idioma inglés" (Castillo, 2021). Estos titulares se refieren al *ranking* internacional publicado por EF Education First (EF), una empresa educativa global con fines de lucro que ofrece programas de aprendizaje de idiomas (EF, 2021a).

La mediatización del EF English Proficiency Index (EF EPI) se debe a la aparente exigencia que percibe Ecuador (al igual que muchos países) de asegurar que sus ciudadanos hablen inglés, y a la escasez de datos sobre esta materia. Un reporte del instituto El Diálogo Interamericano explica que "para la mayoría de los países en la región,

el dominio del idioma inglés se halla entre las habilidades más importantes del siglo XXI" (Cronquist & Fiszbein, 2017, p. 3). En concordancia, el currículo de inglés del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) describe la necesidad de preparar a las y los ecuatorianos para un mundo globalizado.

Sin embargo, a pesar del aparente consenso sobre la importancia del inglés y la tendencia global a utilizar medidores cuantitativos para asegurar la calidad educativa (Addey & Sellar, 2018; Grek, 2009), no existe una evaluación estandarizada o masiva del dominio de este idioma en el sistema educativo ecuatoriano. En este contexto, el EF EPI se convierte en un punto de referencia habitual en las publicaciones y los diálogos sobre el inglés en Ecuador.

Sin embargo, como docentes, administradores educativos y público en general, debemos preguntarnos en qué se basa este *ranking* y qué importancia tiene. Aunque es importante leer cualquier dato con ojo crítico para percibir cómo se construyó, la lectura crítica es especialmente

necesaria con un índice como el EF EPI, que no sigue las prácticas metodológicas típicamente respetadas en los estudios educativos y que es tan difundido sin un cuestionamiento público perceptible.

Por lo tanto, el objetivo del presente artículo es interrogar la objetividad del EF EPI y los intereses y las narrativas que apoyamos cuando lo propagamos como un índice objetivo y confiable. Presento primero unos antecedentes clave que sirven de base a la discusión. Luego, examino tres suposiciones sobre el EF EPI que están en la raíz de su autoridad como índice: que representa el dominio del inglés en Ecuador; que su comparación entre países es significativa, evidente e imparcial; y que preocuparse por las habilidades lingüísticas es preocuparse por la equidad. Finalmente, sugiero cómo podemos hacer referencia al EF EPI y al manejo del inglés en el país de manera más cuidadosa y crítica.

Antecedentes: Las evaluaciones internacionales a gran escala y la parcialidad de los números

Las evaluaciones internacionales a gran escala son exámenes estandarizados que se implementan en varios países para medir el desempeño de las y los estudiantes y comparar la calidad de los sistemas educativos entre sí y con estándares internacionales. Han sido un fenómeno creciente a nivel global en las últimas dos décadas y tienen un rol importante en cómo concebimos la política educativa (Cardoso, 2020; Pizmony-Levy & Bjorklund, 2018). El EF EPI se diferencia de las evaluaciones internacionales tradicionales en que no se administra sistemáticamente en coordinación con los Gobiernos nacionales, ni pretende representar a la población estudiantil nacional de los países incluidos. Sin embargo, sí es una evaluación estandarizada que genera comparaciones internacionales y sus resultados son mediatizados de manera similar a los de otras evaluaciones de este tipo (Pizmony-Levy & Bjorklund, 2018). Por lo tanto, le son pertinentes algunas consideraciones aplicables a este tipo de instrumentos.

Autores como Bray et al. (2020), Cardoso (2020) y Schuelka (2013) han descrito cómo las decisiones metodológicas de las evaluaciones internacionales producen sesgos en su representación de la calidad educativa. Un factor importante que influye en la metodología evaluativa es la doctrina de la organización que crea la evaluación: la posición ideológica institucional sobre el propósito de la educación en la sociedad (Cardoso, 2020). Por ejemplo, la OCDE, que plantea la educación como una herramienta para asegurar la prosperidad económica, administra a jóvenes evaluaciones basadas en destrezas esenciales para el mercado laboral, según edad y no según año escolar. En cambio, la UNESCO concibe a la educación como un derecho humano con valor intrínseco, y sus evaluaciones se administran a estudiantes del mismo año lectivo sobre materias escolares. Cardoso (2020) demuestra que estas diferencias metodológicas producen evidencias contradictorias sobre el efecto de repetir un año lectivo en el desempeño estudiantil. Mientras los resultados de cada evaluación reafirman las perspectivas de las organizaciones que las producen, a la vez pueden moldear las directivas de política educativa de organismos internacionales e influir en las decisiones de los países (Cardoso, 2020).

Esto coincide con perspectivas como la QuantCrit, que sostiene que los sesgos y desigualdades que dominan en la sociedad tienden a moldear los datos cuantitativos y su presentación (Gillborn et al., 2018). En consecuencia, aunque los datos numéricos se consideran comúnmente como la mejor evidencia —porque los percibimos como imparciales y concluyentes—, están sujetos a los sesgos e intereses de los individuos y las instituciones que los construyen. Quienes colectan, analizan y reportan datos cuantitativos toman en el proceso muchas decisiones que, aun con buenas intenciones, pueden tener el efecto de sesgar factores o tendencias críticos (Gillborn et al., 2018). Por tanto, los autores de la QuantCrit recomiendan una actitud “ambivalente” frente a los datos numéricos, para vigilar en los datos presuposiciones implícitas que justifiquen o perpetúen relaciones de poder existentes (Gillborn et al., 2018). Dicha posición “ambivalente” guía mi discusión sobre el EF EPI en tanto implica considerar que, como otras evaluaciones internacionales, conlleva una perspectiva ideológica e influye en la política educativa con evidencias que pueden resultar más de sus propias posiciones que de hechos objetivos.

Metodológicamente, parto de que, a pesar de ser números, los puntajes y *rankings* tienen significado por las palabras que los acompañan. Los reportes del EF EPI son textos que no solamente transmiten datos, sino que además constituyen un discurso con un punto de vista, suposiciones e intenciones. Entonces, desde los principios del análisis crítico del discurso, debemos cuestionar desde qué perspectiva se habla y qué alternativas hay (Cohen et al., 2018).

También es importante reconocer mi propia posición, que moldea la perspectiva de este análisis. Abordo el tema como profesora estadounidense de idiomas, quien considera a Ecuador su hogar después de casi una década de residencia. En este tiempo he trabajado en la enseñanza del inglés, en capacitación docente, y en el diseño y la administración de programas académicos a nivel nacional, así que me incluyo entre quienes promovemos el aprendizaje de inglés en Ecuador e intentamos contribuir a su mejora. Este artículo desarrolla una crítica que he podido articular desde el inicio de mis estudios doctorales y que me implica también, pues he citado al EF EPI y sus argumentos en mi trabajo.

Con estos antecedentes, me gustaría poner en duda tres suposiciones sobre este índice lingüístico.

Primera suposición: El ranking EF EPI representa el dominio del inglés en Ecuador

Titulares como “Ecuador, el peor país de la región en dominio del idioma inglés, según análisis” (El Universo, 2020) presentan el dominio del idioma en Ecuador, según el EF EPI, como un hecho revelado por un estudio científico. Además, hay artículos académicos sobre el aprendizaje de inglés en Ecuador (por ejemplo, Argudo et al., 2021; Macías & Villafuerte, 2020; Orosz et al., 2021; Sevy-Biloon et al., 2020) que citan al EF EPI para evidenciar el bajo nivel de inglés del país. En estas referencias al EF EPI está implícita la suposición de que nos dice algo “real” sobre el nivel de inglés de los ecuatorianos. Varios aspectos del índice debilitan esta suposición.

La falta de una muestra representativa y otros problemas metodológicos

Es sabido que para suponer que los datos obtenidos de una parte de un grupo describan bien al grupo entero o sus características “típicas”, se debe constituir una muestra representativa (Cohen et al., 2018). Aun así, en estudios donde se obtiene dicha muestra, se puede cuestionar a quién se incluye y a quién se excluye, como lo hace Schuelka (2013) al preguntar qué tan bien pueden evaluaciones como PISA y TIMSS evaluar la calidad educativa de los países si excluyen a las y los estudiantes con discapacidades.

A diferencia de las evaluaciones internacionales tradicionales a gran escala, el EF EPI no busca una muestra representativa y sus datos no son producto de la investigación académica, sino obtenidos de actividades de lucro. Como describen los reportes y el sitio web de EF, los resultados vienen de dos fuentes: las pruebas de ubicación que rinden las personas al inscribirse en sus cursos de inglés y las pruebas diagnósticas disponibles en el sitio web de EF (gratuitamente a cambio de tu correo electrónico). EF reconoce las limitaciones de este método en su sitio web:

La población examinada representada en este índice eligió hacer la prueba por sí misma y no se garantiza que sea representativa. Solo aquellas personas que quieren aprender inglés o que tienen curiosidad acerca de sus habilidades de inglés participan en una de estas pruebas. Esto podría desviar los puntajes hacia arriba o hacia abajo en comparación con la población en general. (EF, 2022, sección “Sesgos de la muestra”, párr. 1)

También reconoce que la modalidad de evaluación tiende a excluir a personas de bajos recursos y con falta de conectividad, lo que probablemente produciría un puntaje artificialmente elevado (EF, 2022). A la vez, se podría considerar que quienes dominan el inglés no recurren a las pruebas de ubicación de EF, lo que baja el puntaje promedio. Sin embargo, sin una muestra representativa no hay buen sustento para decir qué relación tienen los resultados obtenidos con el país en general.

Con base en la suposición de que el EF EPI revela algo “real” sobre las habilidades de los ecuatorianos, los diálogos alrededor de estos rankings (en medios de comunicación y eventos académicos o de políticas públicas) sugieren que representa la evolución de dichas habilidades a través de los años. Esto sería creíble si el ranking se construyera de la misma manera consistentemente, que no es el caso. Aunque los cálculos que producen los puntajes no son públicos, una comparación de las secciones metodológicas de los reportes anuales revela variaciones que podrían ser importantes. De 2011 a 2015, las pruebas incluidas en el índice evaluaban gramática, vocabulario, comprensión de lectura y comprensión auditiva, pero desde 2016 solo evalúan comprensión de lectura y auditiva. Por otra parte, el índice de 2011 combina resultados obtenidos entre 2007 y 2009, y el índice de 2012 presenta resultados de 2009 a 2011, mientras que de 2013 a 2015 cada índice reporta un solo año. Luego, desde 2016, el puntaje se calcula no solo con los resultados del año presente, sino también con los del precedente. Además, dependiendo del año, se toman en cuenta una, dos, tres o cuatro versiones de las pruebas de ubicación de EF; por ejemplo, en 2018 se consideraron únicamente los resulta-

dos del EF Set en línea (EF, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021b). Sin acceso a más detalles sobre los instrumentos, datos y métodos de análisis, no es evidente cómo esas variaciones pueden impactar los resultados, pero sí podemos dudar de la validez de compararlos a través del tiempo.

En todo caso, los puntajes reportados en el EF EPI no tendrían mucho sentido sin las categorías de competencia que EF les atribuye. La definición de estas categorías también ha variado entre reportes, con posibles consecuencias para la representación del desempeño de Ecuador.

La subjetividad de las categorías de dominio del idioma

Para hacer comprensibles los resultados numéricos, el EF EPI atribuye categorías descriptivas según rangos de puntajes. Hay cinco posibles categorizaciones: “dominio muy bajo”, “dominio bajo”, “dominio medio”, “dominio alto” y “dominio muy alto”. De 2011 a 2013 y nuevamente de 2019 a 2021, Ecuador fue categorizado con “dominio muy bajo” (Tabla 1).

Tabla 1. Puntajes, categorías y posiciones de Ecuador en el ranking EF EPI, 2011-2021

Año del reporte	Puntaje de Ecuador	Categoría	Ranking regional
2021	440	Dominio muy bajo	18 de 20 países
2020	411	Dominio muy bajo	19 de 19 países
2019	46,57	Dominio muy bajo	19 de 19 países
2018	48,52	Dominio bajo	13 de 17 países
2017	49,42	Dominio bajo	13 de 15 países
2016	49,13	Dominio bajo	9 de 14 países
2015	51,67	Dominio bajo	5 de 14 países
2014	51,05	Dominio bajo	4 de 14 países
2013	46,90	Dominio muy bajo	9 de 13 países
2012	47,19	Dominio muy bajo	9 de 13 países
2011	44,54	Dominio muy bajo	10 de 13 países

Fuente: EF (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021b).

El EF EPI ofrece una explicación de la equivalencia de sus categorías con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que provee la terminología más utilizada en la región para describir las habilidades de idioma. Dicho marco describe seis niveles de competencia: “usuario/a básico/a (A1 y A2), usuario/a independiente (B1 y B2) y usuario/a competente (C1 y C2)” (Consejo de Europa, 2021, p. 46). Según el MCER, dominar un idioma implica tener competencia comunicativa, conformada por competencia lingüística, sociolingüística y pragmática (p. 143). Es decir, implica poder interactuar en contextos socio-culturales por medio del idioma. Sin embargo, el EF EPI reduce el dominio del idioma a unos pocos elementos de la competencia lingüística, lo cual limita la coherencia de

usar estos puntajes como indicadores del dominio de inglés, aún menos con equivalencia al MCER.

En los índices EF EPI de 2011 a 2019, la categoría “muy bajo” corresponde al nivel MCER A2; las categorías “bajo”, “medio” y “alto” corresponden a subdivisiones del nivel MCER B1; y “muy alto” corresponde al MCER B2. Esto significa que el nivel más bajo del MCER (A1) ni siquiera está representado en la categorización del EF EPI. Cabe mencionar que el A1 no es un nivel cero, pues “el/la aprendiente interactúa de forma sencilla, plantea y contesta preguntas [...]; realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos y responde a ese tipo de afirmaciones” (p. 47). Incluso, debajo del nivel A1 se puede describir un nivel pre-A1 en que la persona hablante usa saludos y expresiones sencillas. En cambio, en el nivel A2 ya puede “comprender oraciones y expresiones de uso frecuente [...]. Se comunica en tareas sencillas y rutinarias. [...] Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato” (p. 195), lo cual amerita la categorización de “dominio muy bajo” en el EF EPI. En resumen, el EF EPI no distingue entre la falta total de competencia lingüística en inglés, el manejo de algunas expresiones básicas en el idioma y la capacidad de defenderse adecuadamente en inglés sobre temas concretos, pues todo aparecería como “dominio muy bajo”. Valga señalar que las distinciones entre pre-A1, A1 y A2 pueden ser muy significativas en contextos como Ecuador.

La tendencia del EF EPI a borrar las diferencias entre las etapas iniciales del aprendizaje de inglés empeora de 2020 a 2021, pues cambia el sistema de puntaje (la escala ya no es de 0 a 100, sino de 0 a 800) y se ajustan las equivalencias en la categorización. El “dominio muy alto” se eleva a representar MCER C1 en vez de B2, y el estándar para las otras categorías se alza también. Ahora el “dominio muy bajo” no solamente incluye A2, sino también una parte del nivel B1, en que el individuo “se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje [...]. Elabora textos sencillos y cohesionados [...]. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y aspiraciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes” (p. 195). Es al menos sorprendente que ese nivel de competencia esté incluido en la peor categoría de resultados en el EF EPI. En Ecuador, el currículo del Ministerio de Educación (2016) apunta a que los bachilleres lleguen al MCER B1, y ese es también el estándar de competencia mínima de las universidades del país (Cajas, 2017). Si se estuviera logrando la meta de B1 a gran escala, que sería loable (los hablantes de nivel B1 pueden hacer mucho con el inglés a pesar de no tener un dominio perfecto), Ecuador no saldría de la categoría de “dominio muy bajo” según el EF EPI.

Adicionalmente, comparar los puntajes más bajos y más altos de cada categoría a través de los años revela que los límites entre categorías no siempre han sido consistentes. Algunos puntajes que se consideraban de “dominio alto” en 2011 son de “dominio medio” en 2012, y algunos anteriormente de “dominio medio” se categorizan como “dominio bajo”, y así se elevan los límites de todas las categorías (EF, 2011 y 2012). En 2013, Vietnam tuvo un puntaje de 52,27 y se lo categorizó como “dominio

medio”, a pesar de que el año anterior cinco países con mejores puntajes habían sido categorizados como “dominio bajo” (EF, 2012 y 2013). Después de bajar de esta manera el límite inferior de la categoría “dominio medio” en 2013, parece haber subido otra vez desde 2015, cuando otros países con puntajes superiores a 52,27 (como Perú, con 52,46) califican como “dominio bajo” (EF, 2015). Los límites entre categorías parecen estables aparte de esas inconsistencias, pero las fluctuaciones observadas sugieren que la categorización no depende de distinciones inherentes a la calidad, sino del juicio poco transparente del equipo de EF.

En resumen, el EF EPI proporciona calificaciones anuales que presuntamente describen la evolución del dominio del inglés de los países durante los últimos diez años, pero es difícil que reflejen una evolución positiva porque se cambia la manera de medirlo.

Existen alternativas para describir el dominio del inglés de los ecuatorianos

El enfoque de análisis de discurso propone considerar qué alternativas existen para tratar el mismo tema y así iluminar los sesgos del discurso en cuestión. Para una visión alternativa del desempeño de los ecuatorianos en las evaluaciones de inglés, elegí examinar los reportes de resultados del TOEFL (Test of English as a Foreign Language) de Educational Testing Service (ETS), una organización privada sin fines de lucro que provee servicios de evaluación educativa (ETS, 2022a).¹

El examen TOEFL es similar a las evaluaciones del EF EPI en el sentido de que es una prueba estandarizada utilizada alrededor del mundo y carece de muestras representativas, pues lo rinden únicamente quienes tienen alguna razón para evaluar su inglés. Es diferente en cuanto es pagada; emite certificados reconocidos para fines académicos, laborales, etc.; y evalúa destrezas de expresión oral y escrita, además de destrezas receptivas. Además, cada reporte de ETS representa los resultados de los exámenes tomados en el mismo año, mientras que los índices del EF EPI se basan en evaluaciones tomadas en años anteriores a la fecha de publicación. Cabe mencionar que ETS comparte datos brutos del TOEFL con investigadoras e investigadores externos (ETS, 2022b), algo que EF no posibilita (EF, 2022), y existen muchas publicaciones (por ejemplo, Fleckenstein et al., 2020; Harsch et al., 2017; Kyle et al., 2016) sobre la validez del TOEFL como instrumento de evaluación.

ETS publica el puntaje promedio de los individuos que tomaron el examen en Ecuador cada año, y también indica en su sitio web las equivalencias entre los puntajes TOEFL y los niveles MCER (ETS, 2022c y 2022d). Sus reportes no ofrecen ninguna interpretación de los puntajes, pero con base en las equivalencias provistas en el sitio de ETS he incluido el nivel MCER en la Tabla 2, que resume los resultados de Ecuador entre 2013 y 2020.

¹ EF afirma que su índice de inglés es confiable en parte por la correlación de sus resultados con las pruebas TOEFL y IELTS (EF, 2022). Tomo únicamente el TOEFL como ejemplo porque el IELTS no reporta resultados para Ecuador (IELTS Partners, 2022).

Tabla 2. Puntajes promedios de Ecuador en el TOEFL y equivalencias MCER, 2013-2020

Año del reporte	Puntaje promedio de Ecuador	Nivel equivalente del MCER
2020	86	B2
2019	84*	B2
2018	491	B1
2017	519	B1
2016	512	B1
2015	507	B1
2014	496	B1
2013	495	B1

* Se cambia de un puntaje máximo de 677 a uno de 120.

Fuente: ETS (2020).

En contraste con los resultados del EF EPI visibles en la [Tabla 1](#), los resultados del TOEFL, en la [Tabla 2](#), describen el dominio del inglés en Ecuador como consistentemente intermedio, en el rango MCER B1 a B2. Hay varias explicaciones posibles para la discrepancia entre estas representaciones. Podría deberse a diferencias en la muestra; es probable, por ejemplo, que los individuos tomen el TOEFL cuando ya creen tener un nivel adecuado de inglés, y que su costo atraiga a individuos de mayores recursos y preparación académica. Además, es posible que se tome esa evaluación pagada con más seriedad que una prueba gratuita. El hecho de que el TOEFL evalúe competencias productivas que no son parte de las evaluaciones del EF EPI también podría tener impacto.

Ahora bien, en todos los países en que se toman ambas evaluaciones, las diferencias entre las muestras y los instrumentos deben ser similares, y por tanto son menos importantes cuando miramos el desempeño de los ecuatorianos en comparación con otros países (trataré la validez de estas comparaciones en el siguiente apartado). Según el EF EPI, el nivel comparativo de Ecuador es desalentador, con las excepciones de los años 2014 y 2015 (ver [Tabla 1](#)). Los reportes de 2019 y 2020 (que representan resultados de los años 2018 y 2019) son especialmente negativos, pues Ecuador se ubica en el último puesto de Latinoamérica. Mientras tanto, los promedios ecuatorianos en los resultados del TOEFL (ver [Tabla 3](#)) son muy similares a los del resto de la región. Incluso en los peores años según el EF EPI, el TOEFL sugiere que el inglés en Ecuador es absolutamente típico de América. Hay que notar que el EF EPI y el TOEFL definen la región con que se compara Ecuador de maneras distintas: el índice de EF incluye únicamente naciones de América que hablan español o portugués, mientras que ETS agrupa a los países geográficamente en la región “Américas” e incluye a francoparlantes, como Haití, y angloparlantes, como Estados Unidos, donde se presume que son principalmente hablantes “no nativos” quienes toman el examen. ETS también reporta promedios en el TOEFL por idioma nativo (ver la cuarta columna en la [Tabla 3](#)), y los resultados de Ecuador son los típicos de los hispanohablantes.²

2 Mientras ETS provee los promedios por idioma nativo, no provee promedios regionales, así que los he calculado a partir de los promedios nacionales provistos. No están ponderados por población.

Tabla 3. Comparación regional de los resultados del Ecuador en el TOEFL, 2011-2021

Año del reporte	Puntaje promedio de Ecuador	Promedio regional (desviación estándar)	Promedio por idioma nativo español
2020	86	86,39 (6,93)	88
2019	84	84,06 (6,71)	85
2018	491	507,42 (21,37)	491
2017	519	504,86 (22,03)	494
2016	512	501,54 (20,41)	497
2015	507	505,74 (28,04)	505
2014	496	501,71 (30,65)	502
2013	495	496,76 (27,99)	503

Fuente: ETS (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

Mi argumento no es que los resultados del TOEFL representan mejor las habilidades lingüísticas del país que el índice EF EPI, sino que, por diferencias metodológicas y de representación de los datos, las lecciones de las evidencias numéricas pueden variar dramáticamente. La versión del EF EPI de que el país tiene un nivel alarmantemente deficiente de inglés, y que resiste a los esfuerzos de mejora, no es la única manera de describir el desempeño de los ecuatorianos en esta área, y por las razones descritas hasta aquí hay abundantes motivos para tomarla con reservas.

Segunda suposición: La comparación entre países es significativa, evidente e imparcial

La segunda suposición sobre el EF EPI que me gustaría poner en duda es que la comparación entre países que ofrece es significativa — que existen diferencias reales en el dominio del idioma cuando un país tiene mejor o peor puntaje que otro — y que publicar este tipo de comparación es un uso natural y desinteresado de los datos. En esta sección hablaré de la falta de sustento para estas comparaciones internacionales, el interés de hacerlas y las posibles consecuencias.

La falta de sustento para la comparación internacional

Como público nos hemos acostumbrado en los últimos veinte años a los *rankings* y resultados comparativos de las evaluaciones internacionales. En las discusiones sobre políticas educativas se cita a las clasificaciones PISA, por ejemplo, como si indicaran qué tan relativamente buena es la educación país a país, sin importar diferencias contextuales (Gillborn et al., 2018). A pesar de las muchas llamadas a contextualizarlos e interpretarlos con cautela, los indicadores comparativos de este tipo son “datos por hecho” (Grek, 2009).

Pero el problema de comparación en el EF EPI va más allá del cuestionamiento que se puede aplicar a las evaluaciones internacionales en general. Ya hablé en un apartado de la importancia de una muestra representativa en los estudios a gran escala, que considere el tamaño y la heterogeneidad del universo poblacional (Cohen et al., 2018). Sin embargo, el EF EPI incluye simplemente

a todos los países con un mínimo de cuatrocientas evaluaciones tomadas y no reporta la cantidad de observaciones disponibles por país, aunque asevera que en muchos casos el monto es mayor al mínimo. A pesar de esta limitación, afirma que el valor de su índice se puede utilizar para comparaciones (EF, 2022).

Entonces, debemos entender el *ranking* del EF EPI como producto de una decisión intencionada de comparar resultados y crear clasificaciones. Otra vez, el ejemplo del TOEFL permite considerar qué alternativas hay para representar datos evaluativos nacionales cuando no exista un proceso de muestreo que sustente las comparaciones y haya variaciones contextuales a tomar en cuenta. ETS provee tablas con los puntajes promedios de cada país con por lo menos treinta exámenes tomados: los países son organizados por región, y dentro de la región, por orden alfabético, no por puntaje. Se presenta el mismo tipo de tabla con los puntajes promedios por idioma nativo. Se especifica, además, que el propósito de estas tablas es poder comparar los resultados de un individuo con el promedio de sus pares, y cada reporte lleva un aviso que indica:

ETS, creador del examen TOEFL, no apoya la práctica de clasificar a los países con base en los puntajes TOEFL, lo que es un mal uso de los datos [...]. Las diferencias en el número de estudiantes que toman el examen en cada país, la edad en que se introduce el inglés en el currículo, el número de horas por semana dedicadas al aprendizaje de inglés, y el hecho de que los individuos que toman el examen no son representativos de todos los anglohablantes del país o de cualquier población definida hacen que las clasificaciones por puntaje carezcan de significado. (ETS, 2020, p. 19)

Todos los motivos de precaución mencionados por ETS son también pertinentes al caso del EF EPI. Sin embargo, en vez de desaconsejar las comparaciones internacionales, EF las promueve y mediatiza.

La mediatización y el interés de producir un ranking

En contraste con las tablas simples de los puntajes del TOEFL, los reportes del EF EPI son visualmente atractivos y fáciles de leer e interpretar. El índice tiene su propio sitio web, donde los *rankings* aparecen junto al *banner* “EF EPI en la prensa”, que destaca periódicos y revistas que han publicado sus resultados (EF, 2022). Así, el EF EPI está diseñado para ser llamativo y mediatizado, y hacer clasificaciones internacionales genera su valor como noticia, al crear contenido que se difunde “orgánicamente” (autónomamente, más allá de la publicidad pagada).

La misión de EF es “abrir el mundo a través de la educación” (EF, 2021a), pero también es una empresa privada con fines de lucro, lo cual implica que necesariamente buscará acciones en que los intereses de educar y de generar ganancias coincidan. Tomemos el primer párrafo del reporte más reciente: “En un mundo globalizado, la adopción de un lenguaje común es inevitable. La comunicación permite la conexión, acelera la innovación y facilita el entendimiento [...]. La gente aprende inglés porque le resulta útil” (EF, 2021b, p. 4). Parece publicidad para estudiar inglés y lo es. Publicar un índice de dominio del inglés crea una plataforma para que EF genere interés en sus servicios, sobre todo en los países que tienen baja clasificación en sus *rankings*. El hecho de que las categorizaciones construidas por EF tiendan a mostrar el nivel de dominio de manera negativa (calificando como “muy

bajo” lo que otro marco describe como “usuario independiente”) también responde a los intereses de la empresa, ya que si nuestro inglés es malo debemos estudiarlo, y entre las opciones EF tiene una ventaja competitiva por la reputación adquirida con su propio *ranking*.

Mientras que la narrativa de que nuestro inglés es malo trabaja a favor de los intereses de empresas como EF, que venden programas de estudio de idiomas, puede tener consecuencias preocupantes para el sistema educativo. En los países con bajo desempeño comparativo en las evaluaciones internacionales, los resultados se mediatizan como deficiencia del sistema educativo nacional y se reduce la confianza pública en la educación nacional (Pizmony-Levy & Bjorklund, 2018). Así, se da sustento a las iniciativas para debilitar el financiamiento público de la educación y se alienta a retirarse del sistema público a quienes tienen posibilidades, lo que lo debilita más. Esto debe sonar conocido y preocupante en Ecuador, donde el nivel socioeconómico es altamente predictivo del desempeño escolar (INEVAL, 2018). La calidad de aprendizaje del inglés se asocia especialmente con la distinción público-privado, y debemos considerar que cuando se evalúa de manera negativa al inglés de los ecuatorianos solemos pensar que el principal objetivo de la crítica es el sistema público.

El interés de EF también es establecerse como autoridad educativa, actor en la política de educación y proveedor de confianza. Por ejemplo, en 2019 colaboró con el Municipio de Quito para evaluar gratuitamente a estudiantes de colegios municipales. El blog del Municipio ilustra cómo EF se inserta en la política educativa cuando comenta que:

La idea es a futuro empezar la discusión y tomar decisiones para mejorar la enseñanza [...]. EF es líder mundial en enseñanza de idiomas. “Tenemos expertos en lingüística que pueden dar consejos y aportar en este proceso de mejoramiento, no solo en evaluación de estudiantes sino también en capacitación y formación de profesores en un segundo momento”, reiteró Iemmolo [director de gestión de EF]. (Municipio de Quito, 2019, párr. 7)

Este es un perfecto ejemplo de la operación de los *edu-businesses*, un modelo empresarial en crecimiento en las últimas décadas (Ball, 2012). La empresa educativa con fines de lucro provee datos que pueden servir para evaluar y guiar las políticas educativas, y también vende las soluciones a los problemas que sus datos diagnostican. Ball (2012) explica que, así, la empresa educativa crea un “círculo virtuoso” para gozar de más oportunidades de lucro. En cuanto las empresas privadas aportan recursos e información necesaria, puede parecer conveniente la intersección entre negocio y misiones educativas. Sin embargo, debemos considerar asimismo que estos momentos de participación corporativa en la política educativa legitiman que dichas corporaciones participen en la toma de decisiones que antes eran únicamente del Estado, sin tener responsabilidad frente al público o por el bien común (Robertson & Verger, 2012; Zakharia & Menashy, 2020).

En síntesis, invito a considerar que cuando comparamos los *rankings* del EF EPI, no necesariamente contribuimos a una exploración significativa de la calidad educativa en el área de inglés; lo que hacemos es apoyar los intereses de una empresa con fines de lucro para promocionarse y promocionar la autoridad corporativa en la

educación. Esa tendencia es preocupante por sus posibles impactos en la equidad de la calidad educativa.

Tercera suposición: Preocuparse por las habilidades lingüísticas es preocuparse por la equidad

La última suposición que me gustaría tratar es la idea de que preocuparse por quién posee habilidades lingüísticas es en sí una manera de preocuparse por temas de equidad. Esa suposición está ilustrada en el resumen ejecutivo del EF EPI de 2021: “El inglés tiene el potencial de ser un poderoso impulsor de la diversidad y la inclusión en la próxima década, si todo el mundo tiene la misma oportunidad de aprenderlo” (EF, 2021b, p. 5). Hay dos componentes de esta suposición: que aprender inglés necesariamente conlleva ciertos beneficios, y que el acceso al aprendizaje eficaz es suficiente para acceder a ellos.

La presunción de que el inglés es impulsor económico y social

Es indiscutible que muchos trabajos y programas de estudio exigen buen dominio del inglés: en Ecuador, muchos podemos identificar momentos en que accedimos o no a ciertas oportunidades debido a nuestro manejo del idioma. Esta experiencia nos anima a creer que, a nivel social, el aprendizaje de inglés genera oportunidades y elimina barreras. Es lo que manifiesta el EF EPI, que asevera que “el inglés aumenta la competitividad económica” (EF, 2021b, p. 4) y que “debido a que el inglés abre oportunidades internacionales, puede expandir la movilidad socioeconómica más allá de lo que un país puede proporcionar por sí solo” (p. 16). La afirmación de que el inglés puede mejorar la condición socioeconómica está típicamente sustentada en la correlación entre dominio de un idioma (medida por indicadores poco confiables) y PIB o ingresos per cápita (EF, 2021b; McCormick, 2013). Pero estas correlaciones no implican que el inglés produzca prosperidad. Podemos también interpretar que el buen nivel de inglés es resultado de los recursos adicionales que poseen los países con mayor prosperidad económica.

Varios autores han explorado y cuestionado el valor instrumental del inglés como impulsor económico y social (Grin, 2001; Kubota, 2011; Mackenzie, 2022). El estudio más pertinente a nuestro contexto es el análisis de Mackenzie (2022) de la relación entre inglés y desarrollo en Colombia. Utilizando varios indicadores, examina los posibles beneficios del inglés para los colombianos en cuanto a ingresos y empleo; comercio y crecimiento económico; movilidad internacional, escolarización y educación superior; y subvenciones extranjeras. Concluye que los beneficios de aprender este idioma recaen principalmente en quienes tienen más ventajas socioeconómicas, y que la presencia del inglés en el país incluso exacerba las inequidades existentes. Su conclusión es compartida con estudios previos a nivel mundial que sugieren que el dominio de un idioma es un bien posicional, cuyo valor depende mucho del contexto (Grin, 2001), y que la capacidad de los individuos para aprovechar sus habilidades lingüísticas depende de su género, raza, nivel de escolarización y otros factores de estatus social (Mackenzie, 2022).

Cuando EF propone el inglés como “impulsor de la diversidad y la inclusión”, también advierte que “si las

habilidades de inglés son distribuidas de manera desigual, solamente agravarán el problema” (EF, 2021b, p. 16). Seguramente sí, pero plantearlo como cuestión de acceso al idioma implica que, si mejoramos el inglés para todos, estamos tratando la desigualdad y la exclusión. El análisis de Mackenzie (2022) advierte que no solamente es cuestión de la distribución de la habilidad, sino de las estructuras sociales que crean circunstancias en que los aventajados pueden aprovechar en gran medida el dominio de inglés, mientras que quienes se enfrentan a barreras sociales y económicas tendrán pocas probabilidades de acceder a la movilidad socioeconómica y la inclusión social con o sin inglés. No es que sea inútil enseñar inglés o mejorar el acceso a su aprendizaje, sino que esos esfuerzos no corrigen los problemas de equidad. No debemos fingir que el aprendizaje de este idioma es una solución en sí misma cuando puede incluso reforzar desigualdades.

Por supuesto, EF está lejos de ser el único actor en el área de enseñanza del inglés que promueve la suposición de que aprender esta lengua implica prosperidad y equidad. Es la retórica de la política educativa de inglés de muchos países, Ecuador incluido. Se basa en la teoría del capital humano, la teoría educativa más influyente del último siglo (Tonini, 2021), que propone que la educación tiene valor económico porque invertir en ella es rentable para los individuos y las sociedades. Sin embargo, esta teoría presupone que la economía y la estructura social pueden ofrecer trabajos rentables para personas con mayores logros educativos, lo cual no sucede en todos los contextos (Tonini, 2021). A pesar de que esta perspectiva sobre el inglés va más allá del EF EPI, es importante considerar cómo hablamos de este índice.

El poder de las evaluaciones a gran escala para legitimar las doctrinas educativas

Aunque el discurso de EF sobre el valor instrumental del inglés para la sociedad es producto de la narrativa dominante global sobre el inglés y la educación, el EF EPI también es una fuerza importante en la legitimación de esa narrativa. Como explica Cardoso (2020), las evaluaciones internacionales tienen el poder de producir evidencias que confirman sus propias perspectivas sobre la educación; así, construyen un paisaje educativo en el que sus resultados son citados y respetados. De este modo ocurre con el EF EPI: el vicepresidente sénior de asuntos académicos de EF utiliza los datos del índice para afirmar en la revista *Harvard Business Review* que “la interacción entre el dominio del inglés y el ingreso bruto nacional per cápita es un círculo virtuoso, con las habilidades en inglés haciendo subir los salarios, lo que luego permite a los Gobiernos y los individuos invertir más dinero en la capacitación lingüística” (McCormick, 2013, párr. 4).

Esta afirmación se basa en la falacia de que la correlación demuestra causalidad. La publicación de McCormick fue luego citada por publicaciones sobre la enseñanza del inglés en Ecuador (Orosz et al., 2021) y en la región (Hernández & Rojas, 2018) como evidencia de la importancia de este idioma. De esta manera, la narrativa de que el inglés es vehículo de prosperidad e inclusión en la medida en que se alcancen niveles de competencia aceptables, escrita por EF y confirmada por sus propios

datos, se convierte en un elemento natural de cómo se entiende el rol del inglés en nuestro contexto.

La suposición de que preocuparse por las habilidades lingüísticas es preocuparse por la equidad influye en la política y la práctica educativas. Cardona et al. (2021) demuestran con el caso del Plan Nacional del Bilingüismo cómo el aprendizaje de inglés se propone como solución a problemas de equidad en la sociedad colombiana. A la vez, los instrumentos propuestos para ese aprendizaje son un currículo y evaluaciones estandarizadas que permitan una rendición de cuentas según estándares internacionales. El problema con esta estrategia es que no constituye un camino hacia la equidad, sino “un deseo de igualdad de entradas y recursos y una esperanza de igualdad de resultados (metas loables, pero no equitativas)” (Cardona et al., 2021, p. 8-9). Estandarizar métodos, materiales y expectativas no implica que las y los estudiantes tengan en conjunto la misma posibilidad de aprender inglés, porque, como explican los autores, la equidad requiere diferenciar las acciones educativas según poblaciones y necesidades específicas. El discurso del inglés como vehículo de inclusión y equidad sirve para mostrar que se habla de equidad, pero no para crear condiciones educativas equitativas.

Sin embargo, para la perspectiva que se encuentra en el EF EPI y en diversos diálogos públicos sobre el inglés, lo importante es que el nivel promedio de Ecuador es deficiente y que se debe subir para mejorar nuestra participación en el mercado laboral globalizado. Si cuando una perspectiva se hace tan generalizada que es casi invisible, tiende a volver impensables a las demás posibilidades, ¿qué otras maneras de pensar la enseñanza de inglés estamos ignorando, cuando perpetuamos la narrativa de EF? Sin duda, se puede y se debe mejorar el dominio de este idioma aquí, pero otros resultados, aparte de los puntajes en comprensión auditiva y de lectura, también podrían importar en las aulas de inglés; por ejemplo, el bienestar socioemocional de estudiantes y profesores, y la valoración de las perspectivas culturales diversas que conllevan los idiomas, incluidos los autóctonos. Estos aspectos de la educación sí se mencionan en el currículo nacional, pero como no son evaluados en clasificaciones internacionales, los logros o fallas al respecto no tienen mucho peso en la política educativa del inglés. Y más allá del aula, ¿qué cambios serán necesarios para que aprender inglés tenga realmente sentido para nuestros estudiantes menos favorecidos? Esta pregunta es aún menos tratada, pero es fundamental para que nuestros esfuerzos por mejorar la enseñanza de inglés realmente aporten al bien común y no solo al beneficio de pocos.

Conclusiones

Con el EF EPI tenemos datos a la mano para describir el inglés en Ecuador y ponerlo en contraste con otros países. Sin embargo, debemos pensar bien antes de tomarlos como hechos y citarlos así. Como cualquier tipo de evidencia, los indicadores de este instrumento son producto de decisiones humanas y conllevan una perspectiva ideológica y un conjunto de intereses que no necesariamente coinciden con los de la sociedad ecuatoriana. Las suposiciones que sustentan la importancia y autoridad del EF EPI se ven socavadas por limitaciones de mues-

treo e inconsistencias metodológicas, así como por el uso equívoco o engañoso de indicadores correlacionados, en combinación con un discurso que confunde la equidad con la aplicación de estándares uniformes.

Al señalar a Ecuador como deficiente en inglés, el EF EPI alienta la narrativa de que los ecuatorianos son malos para aprender inglés o que el sistema educativo ecuatoriano es malo para enseñarlo. Ninguna de estas versiones contribuye a mejorar la equidad educativa o las condiciones de aprendizaje de inglés en Ecuador, pero ambas sirven a los intereses comerciales de EF. Aunque es probable que el dominio del inglés en Ecuador sea muy bajo, como asevera el EF EPI, creo que existen razones para pensar que, en vez de ser la vergüenza de la región, nuestro inglés es típicamente mediocre y ha mejorado en los últimos diez años. En todo caso, la difusión incontestada de un discurso que vende soluciones superficiales y lucrativas a problemas sociales complejos es preocupante.

Con los argumentos de este ensayo invito a quienes hablamos del aprendizaje del inglés en Ecuador a abordar el EF EPI con cautela, y a ser intencionadamente escépticos cuando hacemos referencia a este instrumento. Mi recomendación sería mencionar las limitaciones específicas de la metodología del EF EPI cuando lo citamos, o por lo menos aclarar que es problemática. También podemos evitar presentarlo como la única fuente posible y mencionar otros datos sobre el desempeño en inglés de los ecuatorianos, como el TOEFL. Sería una buena práctica hacer notar que la organización que produce el EF EPI, una empresa con fines de lucro, tiene una perspectiva y unas motivaciones particulares en cuanto al aprendizaje del inglés.

A largo plazo, debemos analizar qué información sobre el estado del aprendizaje del inglés sería más valiosa en el contexto ecuatoriano, y generar evaluaciones alternativas a las existentes aptas para proveer esa información y encaminarnos hacia la calidad y la equidad. Finalmente, cuando hablemos del posible rol del inglés en la apertura de oportunidades para los ecuatorianos, hablemos también de la necesidad de políticas educativas equitativas y diferenciadas para las y los estudiantes que pueden encontrar barreras al momento de intentar aprender el idioma y beneficiarse de su uso. En su crítica de la idealización de los indicadores cuantitativos, Gillborn et al. (2018) observan que, frecuentemente, las y los autores y usuarios de los datos numéricos carecen de consciencia o interés por temas de desigualdad social. Seamos la excepción.

Referencias

- Addey, C., & Sellar, S. (2018). Why Do Countries Participate in PISA? Understanding the Role of International Large-Scale Assessments in Global Education Policy. En A. Verger, M. Novelli y H. Altinyelten (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues, and Policies* (pp. 97-117). Bloomsbury.
- Argudo, J., Fajardo, T., Abad, M., & Cabrera, H. (2021). Students' Perceptions on Their EFL Teacher Efficacy: A Study on EFL Teachers' Language Proficiency and Their Self-Efficacy. *MEXTESOL Journal*, 45(1), 1-12.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Routledge.
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The Challenges of Measuring Outside-School-Time Edu-

- educational Activities: Experiences and Lessons from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Comparative Education Review*, 64(1), 87-106. <https://doi.org/10.1086/706776>
- Cajas, D. (2017). *Characterising the Challenges and Responses of Ecuadorian Universities to Recent EFL Language Policy Changes: A Mixed Methods Study* [tesis doctoral]. University of Warwick, Reino Unido.
- Cardona, D., Pruyun, M., & Barnes, M. (2021). Colombian National Bilingual Plan: A Vehicle for Equity or an Instrument for Accountability? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1980574>
- Cardoso, M. (2020). Policy Evidence by Design: International Large-Scale Assessments and Grade Repetition. *Comparative Education Review*, 64(4), 598-618. <https://doi.org/10.1086/710777>
- Castillo, L. (2021, 27 de noviembre). Ecuador mantiene un bajo nivel de dominio del idioma inglés. *El Comercio*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America*. The Dialogue.
- EF (2011). *EF English Proficiency Index 2011*. EF.
- EF (2012). *EF English Proficiency Index 2012*. EF.
- EF (2013). *EF English Proficiency Index 2013*. EF.
- EF (2014). *EF English Proficiency Index 2014*. EF.
- EF (2015). *EF English Proficiency Index 2015*. EF.
- EF (2016). *EF English Proficiency Index 2016*. EF.
- EF (2017). *EF English Proficiency Index 2017*. EF.
- EF (2018). *EF English Proficiency Index 2018*. EF.
- EF (2019). *EF English Proficiency Index 2019*. EF.
- EF (2020). *EF English Proficiency Index 2020*. EF.
- EF (2021a). *Company Fact Sheet 2021*.
- EF (2021b). *EF English Proficiency Index 2021*. EF.
- EF (2022). *EF EPI 2021-EF English Proficiency Index: Sobre el índice*.
- El Universo (2019, 30 de diciembre). Ecuador, peor país de Latinoamérica en dominio de inglés, según informe. *El Universo*.
- El Universo (2020, 26 de noviembre). Ecuador, el peor país de la región en dominio del idioma inglés, según análisis; educadores dan sus observaciones. *El Universo*.
- ETS (2013). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*.
- ETS (2014). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*.
- ETS (2015). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*.
- ETS (2016). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*.
- ETS (2017). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*.
- ETS (2018). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*.
- ETS (2019). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*.
- ETS (2020). *TOEFL iBT® Test and Score Data Summary 2019*.
- ETS (2021). *TOEFL iBT® Test and Score Data Summary 2020*.
- ETS (2022a). *About ETS*.
- ETS (2022b). *ETS Research: Data Requests*.
- ETS (2022c). *Interpreting TOEFL ITP Scores*.
- ETS (2022d). *Setting Score Requirements*.
- Fleckenstein, J., Keller, S., Krüger, M., Tannenbaum, R. J., & Köller, O. (2020). Linking TOEFL iBT Writing Rubrics to CEFR Levels: Cut Scores and Validity Evidence from a Standard Setting Study. *Assessing Writing*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.100420>
- Gillborn, D., Warmington, P., & Demack, S. (2018). Quant-Crit: Education, Policy, "Big Data" and Principles for a Critical Race Theory of Statistics. *Race Ethnicity and Education*, 21(2), 158-179. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1377417>
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA "Effect" in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grin, F. (2001). English as Economic Value: Facts and Fallacies. *World Englishes*, 20(1), 65-78. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00196>
- Harsch, C., Ushioda, E., & Ladroue, C. (2017). Investigating the Predictive Validity of TOEFL iBT Test Scores and Their Use in Informing Policy in a United Kingdom University Setting. *ETS Research Report Series*, 2017(1), 1-80. <https://doi.org/10.1002/ets2.12167>
- Hernández, J., & Rojas, J. (eds.) (2018). *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching*. British Council.
- IELTS Partners (2022). *Demographic data 2021*.
- INEVAL (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. INEVAL.
- Kubota, R. (2011). Questioning Linguistic Instrumentalism: English, Neoliberalism, and Language Tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22(3), 248-260. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.002>
- Kyle, K., Crossley, S., & McNamara, D. (2016). Construct Validity in TOEFL iBT Speaking Tasks: Insights from Natural Language Processing. *Language Testing*, 33(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/0265532215587391>
- Macías, K., & Villafuerte, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts and Humanities*, 9(2), 75-90.
- Mackenzie, L. (2022). Linguistic Imperialism, English, and Development: Implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 23(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977>
- McCormick, C. (2013, 15 de noviembre). Countries with Better English Have Better Economies. *Harvard Business Review*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Introduction: English as a Foreign Language*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Municipio de Quito (2019, 19 de noviembre). Más de 5000 estudiantes municipales serán evaluados en su nivel de inglés. *Quito Informa*.
- Orosz, A., Monzón, M., & Velasco, P. (2021). Ecuadorian Teachers' Perceptions of Teaching English: Challenges in the Public Education Sector. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 229-249. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.14>

- Pizmony-Levy, O., & Bjorklund, P. (2018). International Assessments of Student Achievement and Public Confidence in Education: Evidence from a Cross-National Study. *Oxford Review of Education*, 44(2), 239-257. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389714>
- Robertson, S., & Verger, A. (2012). Governing Education through Public Private Partnerships. En S. Robertson, K. Mundy, A. Verger y F. Menashy (eds.), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World* (pp. 21-41). Edward Elgar Publishing.
- Schuelka, M. (2013). Excluding Students with Disabilities from the Culture of Achievement: The Case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.708789>
- Sevy-Biloon, J., Recino, U., & Muñoz, C. (2020). Factors Affecting English Language Teaching in Public Schools in Ecuador. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 276-294. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.15>
- Tonini, D. (2021). Human Capital Theory in Comparative and International Education: Development, Application, and Problematics. En T. Jules, R. Shields y M. Thomas (eds.), *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* (pp. 69-86). Bloomsbury.
- Zakharia, Z., & Menashy, F. (2020). The Emerging Role of Corporate Actors as Policymakers in Education in Emergencies: Evidence from the Syria Refugee Crisis. *Journal on Education in Emergencies*, 5(2), 40-70. <https://doi.org/10.33682/pcbg-2fu2>