



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

PERCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE VALIDITY OF AN EFL ORAL TEST

AUTORES:

DÉBORA JORQUERA, VALENTINA PARDO, TANIA PEREIRA, VIVIANA
VALENZUELA

Informe Final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en
Lengua y Literatura Inglesas

Profesor guía: Daniel Muñoz Acevedo

SANTIAGO DE CHILE
ENERO 2015

ACKNOWLEDGMENTS

Queremos agradecer a todos y cada uno de nuestros compañeros y compañeras de carrera, por ayudarnos desinteresadamente en este proyecto. Gracias por su participación y confianza; esta tesis es por y para ustedes.

De igual forma, agradecemos a todos los profesores y profesoras involucrados en esta investigación, cuyo apoyo fue fundamental en para su elaboración. Queremos hacer una mención especial a la profesora Francesca, ya que sus consejos y palabras de aliento nos trajeron hasta aquí. Y también a la profesora Pascuala, por estar siempre ahí para nosotros a lo largo de todos estos años.

Finalmente, nos gustaría dedicarle esta tesis a la persona que hizo todo esto posible. Gracias, profe Daniel, por incluirnos en esta improvisada aventura de último minuto, que terminó convirtiéndose en una de las experiencias más enriquecedoras de nuestra vida universitaria. Gracias por incluirnos en cada paso de este trabajo, y por hacer cada momento tan familiar y ameno. Este estudio no habría significado nada sin su apoyo constante.

Seminario de Evaluación 2014

Quiero agradecer a mi familia por su infinito apoyo que me dieron en todo este proceso. Gracias a mis padres por su amor y paciencia; desde el principio me alentaron y confiaron en mí. Gracias a mi padre Héctor por cada una de nuestras conversaciones, por sus consejos y su sabiduría. Gracias por apoyarme en cada una de mis decisiones, por enseñarme y guiarme en cada uno de mis pasos. Gracias a mi madre Rosa Elena por alentarme cada vez que perdí las fuerzas y por retarme cuando fue necesario. Gracias por preocuparte por cada una de mis necesidades y por siempre estar conmigo. Gracias a mis padres soy lo que soy, gracias a ellos me mantuve firme en todo este camino que hoy finaliza.

Gracias a mi hermana Daniela por ser siempre mi modelo a seguir. Desde pequeña fue mi guía y me enseñó cosas que hasta hoy aplico a mi vida. Gracias por ayudarme y acompañarme desde el principio. Y por ser mi cable a tierra.

Gracias a mis tías Pilar y Patricia por siempre preocuparse de mí y celebrar cada uno de mis logros. Por sus palabras de aliento cuando lo necesité.

Todo este tiempo en la universidad hubiera sido diferente sin las grandes personas que conocí y hoy considero mis amigos. Quiero agradecerle a Susan, Paula, Valentina, España, Raquel, Karla, Marcela, Erick y Aracelli, por acompañarme todo este tiempo. Por las alegrías y también tristezas. Gracias otra vez a Valentina, por ser mi partner en todas, por escucharme y apoyarme en las más difíciles. Contigo, las cosas siempre fueron más fáciles de sobrellevar.

Gracias a Loreto por estar conmigo desde primer año y brindarme su constante apoyo y ayuda. Por hacerme creer en mí cuando perdí la fe y siempre velar por mi bienestar.

Quiero agradecerles también a mis compañeras de tesis, Viviana y Tania. Sin imaginar llegamos a ser un gran equipo junto a Valentina. Desde el principio congeniamos bien y supimos cómo ir hacia delante a pesar del constante contratiempo. En todo este proceso, cada una se esforzó al máximo y hoy podemos ver el fruto de nuestro trabajo.

Gracias a Gonzalo, por estar siempre conmigo apoyándome. Por incentivarne a más, por animarme a levantarme en mis caídas. Gracias por ser mi fiel compañero y por siempre hacerme ver el lado positivo de las cosas.

Finalmente, gracias a mi profesora Pascuala Infante, porque más que una profesora fue una confidente. Agradezco sus palabras que siempre me inyectaron de energía y me animaron a no rendirme jamás.

Débora Jorquera

Al término de esta importante etapa en mi vida me gustaría agradecer a todas las personas que estuvieron junto a mí en este largo camino. Primero, a mi familia que estuvo respaldándome en todo. A mi mamá, Ivonne, especialmente quisiera darle las gracias por entregarme todo su amor, enseñarme a ser responsable y perseverante, por alentarme a seguir cuando sentía que ya no podía más, por creer en mí incluso más que yo. Sin tu ayuda nunca lo hubiera logrado. A mi papá, Fernando, le doy las gracias por entregarme todo su cariño y protección, por inculcarme la lectura, por haberme hablado de temas que yo sola jamás hubiera explorado y principalmente por todo el conocimiento aportado durante estos años. También quisiera agradecer a alguien que ya no está conmigo y que fue, sigue y seguirá siendo muy importante para mí, mi querida Milú, quien estuvo preocupada de mí desde siempre. Gracias por desearme siempre lo mejor y por seguir guiándome desde arriba. Este logro está dedicado a ti y a las ganas que tenías por verme terminar.

A mi abuelita Lali y a mis tíos Ximena y Cristian les doy las gracias por haber estado presente en todo momento y por haberme regalado lindas palabras cuando las he necesitado.

A las grandes personas que conocí en la U también quisiera darles las infinitas gracias, a Débora por todas las risas incontrolables en momentos inoportunos, por tu responsabilidad y por haberme acompañado en todo momento, a Susan por ser tan preocupada de sus amigos, Paula, España, Raquel, por estar junto a mí y brindarme su linda amistad, Marcela, Karla, Aracelli, Erick y a Valentina, que nos dejó a mitad de camino y, a todos en general, gracias por compartir sus vidas conmigo durante estos años, por estar en tantos momentos buenos y malos: nacimientos, funerales, cumpleaños y celebraciones varias. Sin ustedes no sé qué habría hecho en la universidad. Además, quisiera darle las gracias a mis compañeras de seminario Viviana y Tania, a quienes las encontré casi por accidente en esta última etapa, fue un agrado haberlas conocido en esta instancia, sólo lamento que no haya sido antes. Amigas de la vida Carolina y Pamela, gracias por darme aliento en estas últimas semanas, por fin seré egresada como ustedes.

Finalmente no puedo dejar de agradecer a las profesoras Francesca y Pascuala por ser tan cercanas, por los consejos dados y por las palabras adecuadas dichas en los momentos justos.

Gracias nuevamente a todos los que tuvieron confianza en mí y formaron parte de esta etapa, que aunque tuvo algunos obstáculos estos me hicieron crecer y aprender más. GRACIAS.

Valentina Pardo

Quiero agradecer en primer lugar a mis papás. A mi mamá, porque siempre estás dispuesta a escucharme y darte el tiempo de aconsejarme aun cuando no soy la mejor escuchando tus consejos. Haz sido un muy buen modelo a seguir y eso se agradece. A mi papá, sé que no siempre has estado de acuerdo con mis decisiones, pero siempre has creído que haga lo que haga voy a ser capaz de cambiar el mundo, esa confianza me ha hecho siempre querer dar lo mejor de mí no importa qué esté haciendo.

También quiero agradecer a mis hermanos. A los chiquillos por siempre querer escuchar todo lo que tengo que decir y porque sé que están orgullosos del camino que, al final del día, los tres hemos ido construyendo en conjunto. Gracias también por ese brindis que nunca fue. Y a las chiquillas porque ustedes son las que me motivan a dar lo mejor de mí para convertirme en el mejor modelo para ustedes.

A mis abuelos, al Tevo por valorarme por quien me he convertido y siempre apoyarme. A la Chabelita, por ser un gran ejemplo a seguir y apoyarme en todas las decisiones que he tomado, gracias a ti elegí el camino que ahora andaré.

También quiero agradecer a la profe Francesca, porque desde que llegué a la universidad ha estado allí, siempre dándose el tiempo de conversar conmigo y aconsejarme cuando lo he necesitado, ha sido mucho más que una profesora.

Finalmente quiero agradecer a todos mis amigos que siempre han estado allí, en especial a Danilo and Class con quienes tuve un muy lindo viaje, el que culminó en nuestros mejores momentos y donde, honestamente, no me arrepiento de nada. Gracias a ustedes creo que mi paso por la universidad no fue en vano.

Tania Pereira Núñez

A mi familia:

A *Silvia*, mi mamá. Por mis cuentos con olor a fruta y mi cassette de Christina y Los Subterráneos. Por los mejores consejos en los tiempos más difíciles; por apoyarme incondicionalmente. Por ser la persona más fuerte, leal y desinteresadamente generosa que conozco. Por creer en mí siempre, y antes que nadie.

A *Luis*, mi papá. Por enseñarme a ver la vida con humor, así como a construir mi propia historia con creatividad y un poco de rock psicodélico.

A *Javiera*, mi hermana. Por ser un gigante admirable y nada egoísta. Por su sabiduría, que no debe sino ser consecuencia de sus extensivos días de retiro espiritual en la montaña. Pero por sobre todo, por darme la oportunidad de conocer su particular y colorida forma de ver el mundo.

A *Gabriel*, mi melenudo hermano. Cipollino, ¡por fin salí de la universidad! Sé que crees que esto implica que ahora volveré a la selva con los míos, pero estás equivocado. Mi cama es demasiado cómoda como para tomarme la molestia de irme de la casa, así que tendrás que aguantarme otros veinte años más.

A *Paulina* y *Jose*. Por quedarse conmigo hasta el final a pesar de los chicles, las pelotas de papel y las gomas voladoras.

A *Isidora*, *Carla*, *Daniela*, *Tania*, *Génesis* y *Danilo*. Por estos cinco años de amistad, y por ser testigos de mis mejores (y peores) momentos universitarios. Por ser fieles compañeros de aventuras, así como tramadores de ardidés sin igual. Porque gracias a ustedes tengo mil recuerdos que atesorar, mil fotos de las que reírme en diez años más, y mil ridiculeces que contarle a mis futuros hijos imaginarios.

A *Valentina* y *Débora*, mis compañeras de tesis, por ser tan apañadoras durante este proceso. Todo el arduo trabajo se hizo mucho más ameno con ustedes, y finalmente el esfuerzo de las cuatro culminó en esta hermosa tesis de la cual me siento muy orgullosa. Les deseo éxito en lo que venga.

A dos profesoras en particular, cuya presencia marcó una significativa diferencia en mi travesía como estudiante. A *Francesca Bonfanti*, que para mí siempre fue mucho más que una educadora, y terminó convirtiéndose en una muy querida amiga. Gracias por estar ahí. También a *Pascuala Infante*, por ser la persona más seca y jugada que tuve el placer de encontrar en esta facultad. Gracias profe por sus excelentes consejos, y por recibirme en su oficina cada vez que la necesité.

Y a mí, porque sí.

Viviana Valenzuela Leal

ABSTRACT

This study explores the perceptions of teachers and students in an EFL university in Chile and how these perceptions have an impact on the validity of the test. The research questions conducting the study were focused on the comparison between teachers' and students perceptions regarding oral tests. In order to elicit the perceptions of teachers, interviews were conducted in order to gather information regarding their evaluation, knowledge and general opinion of the oral tests. Students' perceptions were elicited through the application of a survey which gathered information regarding their levels of satisfaction, knowledge and general opinion of the oral tests. These perceptions were later on compared and contrasted. The results indicated that teachers agreed on several aspects of the test and had a general positive perception of it. Conversely, students had a negative perception of the overall test and displayed a very heterogeneous range of perceptions and opinions. The analysis conducted indicated that students are not fully informed of test procedures and criteria of evaluation, thus compromising the construct, face and consequential validity of the test. At the same time, teachers do not fully agree on the criteria of evaluation generating issues in the reliability of the test.

TABLE OF CONTENTS

ACKNOWLEDGMENTS	ii
ABSTRACT.....	x
LIST OF TABLES	xiii
Chapter 1: Introduction.....	1
Chapter 2: Literature Review	3
2.1 Introduction.....	3
2.2 Test validity	4
2.2.1 Types of test validity.....	4
2.2.2 Test validation	7
2.3 The role of reliability in test validity	8
2.4 Perceptions of test validity	11
2.5 Validity of oral tests	18
Chapter 3: Methodology	20
3.1 Introduction.....	20
3.2 Context of the study	21
3.3 Participants.....	22
3.4 Data Collection	23
3.4.1 Data collection tools.....	23
3.4.2 Data collection procedures.....	25
3.5 Data Analysis procedures.....	27
Chapter 4: Results	40
4.1 Results for Research Question 1: Teachers’ perceptions of oral tests.....	40
4.1.3 RQ1.3: Teachers' opinions about oral tests.	47
4.2 Results for Research Question 2: Students’ perceptions of oral tests	55
4.2.1 RQ2.1: Students level of satisfaction with oral tests.	55
4.2.2 RQ2.3 Students’ general opinion about oral tests.....	70

4.3	Results for Research Question 3: Similarities and differences between teachers' and students' perceptions of oral tests.....	85
4.3.1	General perceptions of oral tests of teachers and students.....	85
4.3.2	Understanding of the oral tests.....	86
4.3.3	Evaluation of the oral tests.....	88
Chapter 5:	Discussion.....	91
5.1	Discussion for RQ1: Teachers' perceptions regarding the oral tests.....	91
5.1.1	Their own methods of applying oral tests.....	91
5.1.2	Their personal evaluation of the oral tests' design and application.	92
5.1.3	Teachers' general opinion about oral tests.....	93
5.2	Discussion for RQ2: What are the students perceptions regarding the oral tests?95	
5.2.1	Students' satisfaction of oral tests.....	95
5.2.2	Students' knowledge of oral tests' design and application.....	96
5.2.3	Students' opinion about oral tests.....	97
5.3	Discussion for RQ3: Similarities and/or differences between teachers' and students' perceptions concerning oral tests.....	100
5.4	General discussion of results.....	101
Chapter 6:	Conclusions.....	104
6.1	Summary of results.....	104
6.2	Limitations and suggestions for further research.....	105
REFERENCES	107
APPENDIX	109

LIST OF TABLES

Tabla 1: Summary of data collected for the study.....	23
Tabla 2: Summary of data collected for the study.....	27
Tabla 3: Example of qualitative analysis for Research Question 1.1.....	28
Tabla 4: Example of quantitative analysis for Research Question 1.2.....	29
Tabla 5: Example of qualitative analysis for Research Question 1.3.....	30
Tabla 6: Example of quantitative analysis for Research Question 2.1.....	32
Tabla 7: Example of qualitative analysis for Research Question 2.2.....	33
Tabla 8: Example of qualitative analysis for Research Question 2.3.....	34
Tabla 9: Example of qualitative intra-group analysis for Research Question 3.1.....	35
Tabla 10: Example of qualitative inter-group analysis for Research Question 3.1.....	36
Tabla 11: Example of qualitative analysis for Research Question 3.2.....	37
Tabla 12: Example of qualitative analysis for Research Question 3.2.....	37
Tabla 13: Example of qualitative analysis for Research Question 3.3.....	38
Tabla 14: Example of qualitative analysis for Research Question 3.3.....	39
Tabla 15: Summary of the scores for Research Question 1.2.....	46
Tabla 16: General consensus across years for Research Question 2.1.....	58
Tabla 17: General satisfaction across years for Research Question 2.1.....	59
Tabla 18: Identified categories for Research Question 2.2.....	61
Tabla 19: Identified categories for Research Question 2.2.....	64
Tabla 20: the distribution of perceptions across the four year/levels for Research Question 2.2.....	66
Tabla 21: the distribution of ideas across the four/year levels.....	67

Tabla 22: The distribution of ideas across the four/year levels.....68

Chapter 1: Introduction

In the context of learning a foreign language, oral tests have been the more suitable manner to appreciate the students' level of proficiency in the target language. As with all testing procedures, oral tests must demonstrate that the inferences drawn from them are valid, and the design and application procedures must ensure that they are reliable as well. This is required in order to provide that they are measuring adequately the abilities and knowledge of the students the way the test promises to test.

To verify the validity of tests, language testing research has been increasingly considering students' and teachers' perceptions as significant evidence that contributes to a deeper understanding of the investigated phenomenon from a more humanistic approach (Patrama, 2009). The principle that motivates the introduction of the perception variable is, simply put, that the more students know about what is perceived to be happening in the classroom, the better their chances of improving the quality of language learning. In fact, Messick (1989) states that students' perceptions should be considered as a source of evidence for construct validity.

In the study reported in this thesis, the researchers have made an attempt to address the issue of perception of teachers and students regarding the oral test of the Lengua Inglesa course. First of all, students' and teachers' perceptions have been elicited in the form of survey answers and interviews respectively. Secondly, both of them were analyzed and compared in order to appreciate the issues that can emerge of this analysis.

The main motivation of this study lies on the perceived importance of the evaluation of oral proficiency within the programme in which the researchers study. We started by questioning whether some of the concerns that we felt as students were indeed indicative of some design and application problems. Throughout our time

within this programme we have participated in frequent discussions regarding the positive and negative aspects of oral examinations. However, such discussions are never supported by technically relevant information or verifiable data. At the same time, we realized that those discussions have also lacked a precise understanding of the principles underlying the preparation, design and application of these tests.

The ensuing thesis is thus focused on the analysis of teachers' and students' perceptions of oral tests. In the next chapter, an account on the most important literature regarding validity, reliability, perceptions' studies and test and oral assessment is offered in order to frame our interest in the interface between perceptions and test validity. Chapter 3 then reports on the methodology of study, including data collection and analysis criteria and procedures. In Chapter 4, the results of this study will be presented. Chapter 5 presents a discussion of the results obtained in the study. Finally, Chapter 6 will summarize findings, identify the limitations of the study and provide suggestions for further research.

Chapter 1: Literature Review

1.1 Introduction

The following chapter is devoted to review some of the main constructs and studies that have addressed the issue of the role of perceptions in the validation of testing procedures. To that purpose, an initial definition and discussion of the key concepts of validity and reliability is introduced. This is followed by a brief account of why validation is a necessary process in the construction of L2 testing procedures. An explanation is then provided of the way in which perceptions of teachers and students have been shown to be relevant to the validation of language tests.

Although the focus of this review is on oral testing in particular, most of the ideas presented here are applicable to any situation of L2 testing. This is especially so in the case of the definitions of the general constructs of validity and reliability. However, whenever possible, examples and studies discussed in this chapter are related to research in L2 testing of oral abilities.

The main argument that is supported by this review is that an understanding of the perceptions of the main actors involved in language testing situations is relevant in two validation-related respects. On the one hand, perceptions of teachers and students regarding a particular test procedure affect the common recognition of the main objectives and motivation of that testing procedure. This is a well-established principle that has been explained under the construct of face validity. However, it will be shown here that the extent to which perceptions of a testing scheme and its validity differ between teachers and students also influences learners' performance. An understanding of perceptions reveals therefore interesting information that can be used to interpret language test results more accurately. It will be argued, in this sense, that L2 oral tests offer particular and complex characteristics that make their validity liable to such perception-driven effects.

In the first section, a definition of validity will be introduced. In section number two, the concept of reliability will be presented in relation to the context of the study. Finally, section three will explore the connection between perceptions and the process of L2 evaluation.

1.2 Test validity

Brown (2004) recognizes that the most complex and important principle of an effective test is validity. According to Gronlund (1998), validity can be defined as “the extent to which inferences made from assessment results are appropriate, meaningful and useful in terms of purpose of the assessment” (p.22). In relation to how the validity of a test is established, Brown states that there is no absolute or final measure of it as different kinds of evidence can be considered as backing.

1.2.1 Types of test validity

For this reason, Brown identifies five types of evidence that support the validity of a test.

The first one is content-validity, which can be recognized when the achievements that are being measured are clearly defined by the test-taker. Brown (2004) indicates that “if you are trying to assess a person’s ability to speak a second language in a conversational setting, asking the learner to answer paper-and-pencil multiple-choice questions requiring grammatical judgments does not achieve content validity” (p.23). Another way to comprehend content-validity is to take into account the difference between direct and indirect testing. According to Brown (2004), direct testing requires the test-taker performing the target task. In an indirect task, learners are not performing the task itself but rather a task that is related in some way. For example, if you intend to test learners’ oral production and your test task consist of reading a story, you are indirectly testing their oral production. A direct test of oral production would have to require that students actually compose a story and

reproduce it orally. Brown asserts that the most attainable way for achieving content validity is to test performance directly.

The second type of validity is criterion-related validity that refers to the extent to which the “criterion” of the test has completely been reached. In criterion-referenced assessments are measured and they implied certain levels of performance that are expected to be achieved. Additionally, this kind of evidence can be categorized into two concepts: concurrent and predictive validity. A test has concurrent validity if its results are supported by other concurrent performances beyond the assessment itself. For example: when teachers give a mock oral language test at the beginning of the year, it is expected that the results of the test-takers be relatively the same as the ones obtained in the actual version of the test. It is important to remark that the mock test has been validated, for the concurrency between it and the real test is an indicator of validity.

The validity of a high score on the final exam of a foreign language course will be substantiated by actual proficiency in the language. The predictive validity is the extent to which a score or scale or test predicts scores on some criterion measure (Cronbach, 1955). And this kind of validity of an assessment becomes important in the case of placements test, admissions assessments batteries, language aptitude tests, and the like (Brown, 2004).

The third one is construct-related validity which refers to the degree to which a test or other measure assesses the underlying theoretical construct it is supposed to measure. Brown argues that constructs can or cannot be empirically measured, in other words, their validation usually needs inferential data. For example, this can be applied in assessment of oral skills because they cannot be measured empirically. That is why exercises or tasks are done, so as to demonstrate the students’ performance. As a consequence, their abilities can be inferred based on their performance or the obtained data. Brown defines “proficiency” and “communicative competence as linguistics constructs and “self-esteem” and “motivation” as psychological constructs. The author mentions that in the field of assessment,

construct validity considers tests as operational definitions of constructs in that they operationalize the entity that is being measured.

The fourth kind of evidence is consequential validity. This type of validity includes all the consequences of a test. Among them Brown (2004) mentions its accuracy in measuring intended criteria, its impact on the preparation of test-takers, its effect on the learner, and the (intended and unintended) social consequences of a test's interpretation and use. Also, Gronlund (1998) manifests that teachers must be aware of the consequence or effect of assessment on the students' motivation, study habits, attitude toward school work and among others.

And finally, the fifth one is face validity. Mousavi (2002) describes face validity as "the degree to which a test looks right, and appears to measure the knowledge or abilities it claims to measure, based on the subjective judgment of the examinees who take it, the administrative personnel who decide on its use, and other psychometrically unsophisticated observers" (p.27). Face validity refers to the students' perception of the validity of a test. In other words, their perception as to whether the test is or not testing what it is "supposed" to test. Again, face validity is not something that can be empirically tested by a teacher or expert. For that reason, Brown (2004) affirms that this type of validity is a superficial element because "it depends on the whim of the perceiver" (p.27). Brown remarks the other aspect of this situation which is the psychological state of the learner (confidence, anxiety, etc.). He argues that this issue is very significant in the learner's performance since students can be distracted and their anxiety increased if they are taken unaware by unexpected questions. For example, in an oral exam, after the monologue section is finished teachers may ask questions that according to students' perceptions are complex and difficult to answer, that is why students begin to be overanxious and nervous. Brown (2004) asserts that content validity is an essential element in achieving face validity. He declares that if a test samples the actual content of what the learner has achieved or expects to achieve, then face validity will be more likely to be perceived.

1.2.2 Test validation

Bachman (1990) states that one of the primary concerns in test development and use is to prove that interpretations and uses that are made of test scores are valid. Messick (1989) describes validity as an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores. This means that validity is considered the most important issue in educational testing because it considers the meaning placed on test results, since test validity is the extent to which a test accurately measures what it purports to measure. Also for Bachman, validation does not have to consider only test's content and method, but also test takers performance.

Bachman (1990) clarifies that test validation is not about the examination of the validity of the test content or of test scores themselves, but “rather the validity of the way we interpret or use the information gathered through the testing procedure” (p.289). He claims that the process of validation must contemplate the relation between test performance and factors outside the test itself. A validation study examines the procedure as a whole. Every aspect of the setting in which the test is given and every detail of the procedure may have an influence on performance and hence on what is measure (Cronbach, 1971). For example, when the test-takers' performance is affected by external factors such as distractive noises, temperature of the room, etc.,.

Bachman conceives validity as the appropriateness, meaningfulness and usefulness of the specific inferences made from test scores. Also Linn (1980) explains that the process of validation starts with the inferences that are drawn and the uses that are made of scores. These elements establish the kind of evidence and logical arguments that are required to support judgments regarding validity (Bachman, 1990).

Sireci (2007) declares that any conceptualisation of the validity theory must admit that “what is to be validated is not a test itself but the use of the test for a

particular purpose” (p.1). The author suggests that evaluating the utility and appropriateness of a test for a particular purpose requires multiple sources of evidence. At the same time, evaluating test validity is not a static, one-time event: it is a continuous process. Sireci proposes therefore that validity can be evaluated only considering its specific testing purpose.

In conclusion, it can be stated that validity is arguably the most important criteria for the quality of a test. This term practically refers to whether or not the test measures what it claims to measure. If a test possesses poor validity, the test does not measure the content and competencies it is aimed to measure. It is crucial that a test has the highest level of validity possible, so that the test scores can be interpreted adequately.

Nevertheless, validity is not the only important and fundamental aspect within the procedure of measurement. Reliability is another principle that is essential in this process. Both of them must not be considered as separate ideas, reliability is necessary for validity. For something to be valid it must be reliable but it must also measure what is intended to measure. The next section examines extensively reliability as

1.3 The role of reliability in test validity

Whereas validity refers to the quality of the meaning of a test, reliability is a quality of test scores. Reliability is, according to Brown (2004), the consistency of the results of a test. In other words, if a student takes the same test two times, he or she should have consistent results. The consistency needs to be on the test forms, the raters, the context and the student. If one of these factors fails, then the test becomes unreliable and the scores have errors in the measurement.

Bachman (1990) observes that both of these concepts are closely related. A test needs to be reliable if we want for it to be valid. When results are not consistent, then they are not measuring what they should be measuring, hence, validity is affected. If, for example, a certain student is the first person evaluated in an oral test,

and after a couple of hours the panel of raters are tired and start changing their evaluation criteria, for better or for worst, the results become unreliable, hence, they are not valid. There are many factors that might decrease the reliability of a test. Brown (2004) proposed a taxonomy to classify the different types of reliability. He proposes the existence of four different categories which are Student-Related Reliability, Test Reliability, Test Administration Reliability and Rater Reliability.

According to Brown (2004) it is of significant importance, when dealing with reliability address the true score measurement. Since it is impossible for us to see the abstract abilities of a single student because those are inside the student's head, then their true score is not available for us to see. The true score of a student is the one that reunites all of the student's abilities, without any type of mistake. What we get from a student is an estimate of their true score being mediated by an instrument, in this case, a test. A reliable test should assure that the differences between the real score and the true score are minimum.

Student-Related Reliability is associated to all of the factors that might create inconsistencies within the performance of a particular student. A student might not give consistent results due to psychological or physical issues. When students are under some of these issues, the gap between their true score with their observed score will increase. Some examples might be anxiety, fatigue, illness, among others. If a student is under too much pressure due to the importance of the test, then anxiety and nervousness might make the student make mistakes that otherwise he would not make. Specifically, when a test-taker is too anxious, too tired or too ill, it is likely that his emotional state unables his concentration and knowledge. As a consequence of this, the students' performance does not reflect their true expertise on the subject tested.

Test Reliability is related to the nature of the test itself. If a test is poorly executed, the student is affected and is not able to perform at their best. Whether the test is too long or the items are not clear, all affects the consistency of results of each student. If, for example, the test is too long, students might fail because they are tired

or they did not have enough time to formulate an answer rather than because they do not know how to respond. In that sense, the test is not testing whether students know or not, because they were not able to provide the answers due to external reasons. Furthermore, if the instructions or the formulation of questions of a test are unclear and confusing, that makes the test unreliable since students are unable to provide a suitable answer not because of their knowledge, but rather because they are not understanding the answer. For example, if a question is poorly made or ambiguous, the student might give the “incorrect” answer because he or she did not understand the answer instead of now knowing the answer.

Test Administration Reliability refers to the contextual issues that might arise when the test is being taken. If there is noise outside the building where the test is being held and that does not allow for the teachers to hear properly the test of the student in the case of an oral test, even the chairs and desk might affect the students if they are not in proper conditions. That makes the test unreliable. For example, if an oral test is being taken and there is noise interfering with the listening of the raters, the student might have unintelligibility issues not because of his abilities but because the raters are not able to listen properly. In view of the fact that these factor can interfere with students’ performance, the accuracy of the test scores is not trustful.

Rater Reliability is related to the human error that the raters might have. Rater Reliability is subdivided into two categories; Inter-rater reliability and Intra-rater reliability. Intra-rater reliability is the consistency that markers have when they are rating a test. Intra-rater reliability might be threatened by the fatigue of the marker or bias toward a “good” or “bad” student. Raters should be able to be consistent in their assessment despite their tiredness or any other issue. Rater Unreliability might also be caused due to unclear scoring criteria . The rubrics play an important role in Rater Reliability. Jonsson (2007) states that there is a clear correlation between the use of rubrics and the consistency of the marker.

Inter-rater reliability, on the other hand, refers to the situation in which more than one rater need to be consisted between each other. Some issues that this type of

reliability might face is the difference in experience between the raters, the lack of attention or biased preconceptions. Jonsson (2007) shows how the inconsistency between raters is far greater than the intra-rater inconsistency. Jonsson states that the differences in rating decreased when the rubric had less levels. At the same time, the use of rubrics on inter-rater reliability do not assure a high agreement level, as in the case of inter-rater reliability. The consistency achieved is below the 70% and that is enough only in certain contexts. When the test has a significant importance, this consistency level is not acceptable. There are some tasks that are more difficult to agree on; one of which is oral assessment, in comparison with motor performance in physical education (Jonsson 2007). Jonsson (2007) also provides some factors that affect inter-rater reliability. These are the use of benchmarks increases agreement, agreement is improved with training, the more levels the rubric has, the more difficult it is to agree and finally, two raters are capable of achieving an acceptable level of agreement.

Rater reliability can be enhanced by the use of a rubric, because that increases the levels of agreement, Brown (2004) says that the analytical scoring instrument, if it has careful specification then it increases the rater reliability.

1.4 Perceptions of test validity

Elder et al (2002) have investigated whether learners' perceptions of tasks are related to actual task performance and they, also, have covered the reason why students' perceptions have not been considered in L2 testing research. They acknowledge that although test-taker perceptions have been the central focus of many SLA studies, they have not been regarded as essential in the field of language testing. Additionally, Bachman (1990) explains that "Test-taker reactions have traditionally been associated with face validity, or "appearance of validity" and are therefore not seen as central to the test validation process". For this reason learners' perceptions historically have not been considered when validating a test and the preference for this process has been given to more qualified people. Furthermore, Elder et al state that "this [situation] has obvious implications for test validity. If test attitudes

interfere with test performance this may result in unwarranted inferences being drawn from test scores". Students' perceptions should be considered, therefore, as a source of evidence for construct validity (Messick, 1989).

According to Patrama (2009), studying the participants' perception is always a good way "to achieve a deeper understanding of the investigated phenomenon from a more humanistic approach" (p. 13). Furthermore, when relating perceptions to the study of testing and assessment, it is important to consider those assessed are individuals, as so are those who measure a particular skill as well. Thus, it is impossible for personal factors not to influence the process of assessing in some way. Furthermore, Bachman (1990) explains that research indicates that the perceptions of the test takers' can be affected as a consequence of the number of persons involved in the tests, and therefore their performance. To the author, perceptions force individuals to respond in a way that elicits their personal worldview, which allows a better understanding of what they feel and think.

In regards to perceptions studies in the language testing sphere, Patrama mentions the work of Brown (2003). In her article, Brown investigates the variation amongst interviewers in the way they elicit demonstrations of communicative ability. Also, she aims to discover whether this variation is related to the candidate's performance and ability. For this study, two of the IELTS Speaking Module interviews addressed by Brown and Hill (1998) were analysed. These involved two interviewers and a single candidate. The data showed that the interviewers differed in terms of how they structured sequences of topical talk, their questioning techniques and the feedback provided to the candidates. The first interviewer had been ranked as the the easiest one (with a difficulty measure of -0.86 logits), while the second one was rated as the most difficult (with a measure of 0.75 logits). As a consequence, the candidate seemed to be perceived as more proficient when she was interviewed by the first interviewer than with the second one. The difference in perceptions was notorious but not surprising, since the interviewers' techniques while interacting with the candidate were extremely different as well. The candidate's performance with the first interviewer was smooth and readily, since this interviewer made straightforward

questions and elicited descriptive speech from her interviewee. In her interaction with the second interviewer, the candidate made short responses and misinterpreted the pragmatic intent behind his questions. The author signals these differences in direct relation to an issue of fairness, for even though the candidate's pragmatic competence was shown to be lacking during the evaluation with the second interviewer, this was not addressed in her interaction with the first interviewer. The evidence here suggests a relation between fairness and the face validity of a test itself, for when students misperceive a test they tend to immediately associate their opinions to the concept of fairness. As we will explore later on in the discussion section, fairness is a natural perception in the students' part, which they tend to confuse with the validity issues of the test. In our study, students refer constantly to the concepts of justice and injustice when asked in the open-ended questions regarding test application. At the same time, this study explores the importance of teachers' perceptions and their variation depending on what they think they are evaluating. Our investigation also tackles their perspective on this issue, for this can have an important impact on the process of evaluation and the final grade of the student.

Later on, Hawkey (2006) investigated more specifically the differences in perceptions of teachers and learners, when referring to specific activities carried out in their classes. In order to do this, he decided to focus on the Progetto Lingue 2000, an important foreign language education reform programme taking from elementary to high school levels, which took place in Italy. Data were collected in the course of two years through seven case-study schools. Hawkey implemented attitude questionnaires, interviews, focus groups and classroom observations. A number of 228 students, 37 teachers, 10 school heads and 21 parents were involved in the study. At the same time, 20 lessons were video-recorded.

The researcher combined quantitative (test scores and closed questionnaire questions) and qualitative data (open-ended questionnaire responses, interviews and focus groups, as well as classroom observation), so as to cross-check similar data

coming from different sources. Hawkey discovered a great difference in the perception of both teachers and students regarding their appreciation of some classroom language learning activities. All of them were asked to indicate the frequency in which 12 classroom activities took place, and two main differences in perceptions were discovered. First, students identified grammar exercises as more frequent than the teachers did, considering it as fifth and eleventh in rate respectively. Secondly, students considered pair work not to be as present in class as their teachers thought and rated it eight out of thirteen, whom places this activity as the second most frequent one.

In relation to the prominence of grammar, the author interpreted these differences in perceptions following the teacher and student open-ended questionnaires' answers, interviews and classroom observation. Hawkey argues that teachers regarded grammar teaching as less relevant for the acquisition of the language than other aspects; this is why they attribute a more important role to pair work, for example. On the contrary, students tend to inherently look for more grammar exercises as part of their lessons. Moreover, teachers are more involved into teaching language from a communicative approach, as proposed by the PL2000, rather than by focusing in the grammatical content. On the other hand, students are not convinced of this new approach, and therefore they decide to hold onto the basic aspects of teaching that they know best, such as asking for a higher prominence of grammar in the classroom. This suggests that students see grammar as an important component of the assessment of their L2, for they think that they can rely on it to get a better grade, at least as far as this study is concerned. Another issue is that students' perception have a high impact on what topics in particular they decide to study for a test, which suggests a strong connection between perceptions and learning.

As far as differences in pair work rating, the teachers did mention in the focus groups that learner-to-learner activities were fundamental for the role of teaching. Nevertheless, the video-recordings showed that students considered this activity as

being too brief and constantly interrupted by the teacher, as well as by lack of participation in the students' part. This may explain why students thought pair work was less prominent than their teachers did.

This study is highly useful, in the sense that the difference in students and teachers' perceptions regarding classroom activities can serve as an example to improve language learning and teaching. The fact that both grammar exercises and pair-work areas were rated differently suggests that these areas can be further analysed and studied, so as to create more systematic planning of the activities. According to Hawkey, "the more we know about what is perceived to be happening in the classroom, the better our chances are of improving the quality of language learning and use" (p. 249). Having access to both teachers and students' perceptions can be helpful to get a better understanding of how the processes of teaching and learning an L2 work, to improve their strengths but improve their weaknesses.

Similarly, Parker and Höl (2012) investigated perceptions focused on the perception of both students and teachers regarding the speaking test at a School of Foreign Languages at Pamukkale University, India. Researchers collected the data through questionnaires delivered to 210 students (who were in two levels, ranging from pre.intermediate to intermediate), who were asked their perceptions and attitudes in relation to the speaking test, how they are affected by the assessors and how they feel during the test. Similarly, 32 instructors were handed out questionnaires as well so as to know what they feel about testing speaking, their challenges during the exam and the accordance among assessors.

The data revealed that, due to the fact that most students had no previous experience taking speaking tests before, they experiences a great anxiety during the test. At the same time, students mentioned that they felt they were not able to express themselves fully during the tests, and they explicitly they would like to have more oral practice in the classroom. On the other hand, instructors highlighted the complexity in applying and assessing speaking tests. In fact, half of the teachers had concerns related to using the rubric and grading the students' performance

objectively, but they believed the scale and rubrics to be adequate enough to measure oral performance.

The importance of this study lies in the idea that students feel not prepared and stressed during the speaking tests, and therefore it would be a good idea for instructors to implement new strategies to deal with this problem. The author suggests arranging more pair work and beate activities in their classes. Similarly, since the participants mentioned their preoccupation regarding objectivity in the assessment of the speaking tests, more teacher training programs are suggested. The main idea is to minimize the negative effects of the speaking tests both for the teachers and the students.

With regard to students' perceptions about language testing assessments there are a number of studies that have examined whether learner perceptions of tasks are related to actual task performance. Some of these studies have shown that there a significant relationship between scores obtained by the test-takers and their attitudes towards one or more features of the tests (Shohamy, 1982). In other words, learners with low levels of proficiency are likely to rate language oral tests less favourably than the ones with high levels of proficiency. Additionally, it has also been claimed that students' perceptions about language tests seems to be based on cognitive judgements regarding the perception of the test validity, its level of difficulty, how accurate they were when reflecting the student proficiency in the language and how accurate they were when including contents of the previous classroom instruction (Jones et al, 1980).

Nevertheless, following studies have proven otherwise. Scott (1986) acknowledges that there are several affective reactions to language oral tests, such as perception of test validity and level of difficulty, that give the impression of being related to personal judgements or to emotional state of test-takers. Consequently, based on this hypothesis, Scott dedicated part of her study to investigate students' affective reactions. Participants, specifically Brazilian students with different proficiency levels, were asked to perform in groups and pairs oral EFL tests and after

each task they were requested to complete an affect questionnaire. The results of this study suggest that students are able to separate out their judgements of the validity of an oral test from its perceived difficulty and their emotional state as anxiety in the testing situation. That is to say, that student's perception about oral assessments is not influenced, in this particular case, by the level of difficulty of them.

Elder et al, claim that the test-takers' attitudes towards a test may be influenced by the experience of taking it. For example learners performing well in a test, will tend to state that they had a positive experience and less proficient learners, those with a poorer performance, will state the contrary. Additionally, these authors declare that test results may be determined by the test-takers' attitude. For instance the learners' perceptions of a test taking experience, whether positive or negative, will affect their test performance, improving or worsen it. In order to prove the former hypothesis, these authors have focused part of their work on the impact of test-taker perceptions on their actual performance in a test of spoken language. They have based their study on the cognitive complexity framework proposed by Skehan (1989). Participants were asked to perform a series of narrative tasks, and after that they were asked to record their perceptions of the relative difficulty of each narrative task and their attitudes towards them. It is important to notice that the characteristics and conditions under which these tasks were performed were manipulated; in order to make them more easy or difficult.

The data obtained through qualitative and quantitative methods confirm that the learners' proficiency estimates, as reflected in actual scores assigned to task performance is not negatively associated with learners' perceptions of task difficulty. In fact there were persons with high and low scores that regarded the same task as difficult.

The literature reviewed so far strongly suggests that perceptions of test validity, by students and teachers, can be a valid source of information for the validation of particular tests. The literature also suggests that perceptions by both teachers and learners are relevant as they can show important levels of variation.

Similarly, students' and teachers' judgements regarding oral tests are not contaminated by their perceptions about difficulty of particular features of an oral language test, and they are not biased by their proficiency level.

1.5 Validity of oral tests

On general terms, the concept of evaluation refers to the process of measuring and making decisions based on data of any kind. We make decisions in our daily lives, ever since we wake up in the morning and decide to eat breakfast based on the data that proves that we are hungry. The same process takes place when deciding which type of test will be used to measure a particular ability in the L2 of a student (Bachman, 1990).

Every instance in which the students' progress is being evaluated by the teacher, whether graded or not, is called assessment (Brown, 2004). According to the author, when students answer questions or make comments, all this through implementing the different structures of the target language, the teacher makes an assessment of their performance. Nevertheless, since this process refers to every type of evaluation in general, not only teachers can assess students, but the latter may also be assessed by themselves and their classmates. On the other hand, testing refers to specific tasks that measure specific abilities which are tested through instruments that allow for the data to be quantified. Tests are administrative products that are applied at specific times. These aim to measure and evaluate the test taker's faculties. Thus, tests are a subset of assessment (Brown, 2004).

Test development is a highly complex process of elaboration, design and application. Brown (2004) proposes that there are different steps to be followed in order to create a test. First of all, teachers must set clear, specific objectives regarding what they want their students to know/do by the end of the year. This way both the teachers and the students both will be fully aware of what is going to be tested. Then, it is important to draw up the test' specifications and design test tasks. At the same time, teachers should arrange the test items and/or tasks. Finally, a test must be

scored, graded and feedback must be given to the students as part of the learning process. Along those lines Bachman (1990) proposes three steps to carry out an assessment. The first step is defining the construct theoretically. In oral tests the abilities cannot be easily seen, so we need to infer the abilities of students through the observation and evaluation of their performance assuming that they are showing us their abilities. The significance of the first step for Bachman (1990) is related to the different approaches that we can choose from. The other two steps will depend on the approach that we take, more pragmatic than organisational for instance. The second step is defining the constructs operationally, this means that we need to take our theoretical construct and put it on practice. The type of procedure to evaluate is decided on this stage. Finally, the third step is quantifying observations. Raters need to agree on the same scale and clearly define so as to not have later issues. Bachman (1990) states that the importance of these steps relies on the fact that they help to create, develop and interpret the results of any given test, hence, helping with the validity of it. In this sense, rubrics are a fundamental part of the evaluation process. Bachman (2010) points out that a rubric consists of aspects that define the way in which test takers should proceed when taking the test.

There are different types of tests, such as diagnostic, placement and achievement tests. For our study we will center our discussion on oral tests. Bygate (1999) addresses the importance of oral tests. He states that the discourse patterns can be influenced by the structure of the tests, in that sense, the nature of the test itself will have a direct reflexion on the results. He speaks of oral tests in particular and how the argumentative or narrative nature of the test influences the responses and performance of students as well.

Chapter 2: Methodology

2.1 Introduction

The purpose of the present study is to analyse the perceptions of both students and teachers applied in oral tests in an EFL course at university level. The analysis of these perceptions aimed at uncovering whether they have an impact on the validity of the test or not. The study was guided by the following research questions:

RQ1: What are the teachers' perceptions regarding the oral tests? More specifically

- 1.1. Their own methods of applying oral tests.
- 1.2. Their personal evaluation of the oral tests' design and application.
- 1.3. Their general opinion about oral tests.

RQ2: What are the students' perceptions regarding the oral tests? More specifically

- 2.1. Their satisfaction on certain aspects of oral tests.
- 2.2. Their personal knowledge of oral tests' design and application.
- 2.3. Their general opinion about oral tests.

RQ3: What are the similarities and/or differences between the teachers and students' perceptions concerning oral tests?

- 3.1 Similarities and differences among students
- 3.2 Similarities and differences among teachers
- 3.3 Similarities and differences between teachers and students

To answer Research Question 1 (henceforth RQ1), thirteen teachers were interviewed. They were asked a set of questions related to their perceptions regarding

oral tests. In response to Research Question 2 (henceforth RQ2), a sample of 92 students at four levels of proficiency was requested to answer a survey. The questions from this survey aimed to reveal students' perception of the same oral tests. Finally, to address Research Question 3 (RQ3), both the teachers and the students' answers were compared and contrasted.

The present study is of a descriptive nature, for its focus is the description of personal perceptions of a group of people. The research questions have been addressed through a mixed-methods study. More specifically, the methodological procedure merges both qualitative and quantitative methods. Both the interview and survey are inherently qualitative, for they collect personal opinions. At the same time, they are quantitative as frequency of occurrence of specific features was examined.

2.2 Context of the study

The Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas is an EFL undergraduate programme offered by Universidad de Chile. Its main objective is the systematic training of students in the English language, dealing with basic concepts, theory and methods concerning English language and literature. This programme consists of a total of 4 years (8 semesters). So as to fulfill the objective of this study, the researchers considered the participation of students from first to fourth year. A pivotal course of this programme is Lengua Inglesa, for it tackles the four main skills behind the acquisition of ESL: listening, writing, reading and speaking. Depending on the student's year, these skills are taught in different modules (Practice, Written Discourse, Concatenated Vocabulary, Listening and Phonetics) and evaluated accordingly.

Nevertheless, the oral evaluations taken throughout the year bear a higher percentage, more than fifty percent, in the student's final grade for Lengua Inglesa. These evaluations are applied at least three times per year and they have some characteristics that are shared among the four years of the programme.

The oral tests are taken by the teachers of all modules of Lengua Inglesa, specially the Practice module. The teachers announce the tests at the beginning of the first semester, more specifically in March, and they are carried out at the end of the first and second semester. One week before the test, an enrollment list is published by the teachers; here the students choose the date to give the oral test. Three or four days of the week are chosen to apply the test, considering ten or fifteen students per day.

Although there is some variation among them, oral tests have a general structure that can be described as follows. First, the presentation of a topic by a student. Topics are informed to students in advance and are practiced and discussed during classes. Students have 10 minutes approximately to prepare to present the topic and discuss it with the evaluation panel. The presentation has to be related to the chosen topic and the students must present it in 5 minutes in front of a panel of teachers. After the students' presentations there is a round of questions related to the topic exposed.

As it has been said before, oral tests, in the context of this programme, bear a great importance.

2.3 Participants

Under RQ1, a self-report elicitation tool was conducted with the teachers of the Lengua Inglesa course that were involved in applying oral tests. The teachers participating from the study were 13. All of them had taught Lengua Inglesa in at least one of its different modules, and had taken at least one oral test during the course of the programme. The teachers were approached by the researchers by means of an email sent by the Programme Coordinator. The interviews were held at set a time, place and day.

Under RQ2, self-reports were also obtained from 92 students of the Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas programme offered by Universidad de Chile. The age of students ranges normally between 18 and 25. They constitute samples from the first to fourth year-level of Lengua Inglesa:

Table 12: Summary of data collected for the study

First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year
23 Students	22 Students	27 Students	20 Students

2.4 Data Collection

In order to answer the research questions, two types of data were collected referring to both teachers' and students' perceptions, and the other. RQ1 involved the application of an interview and a survey to the teachers of the Lengua Inglesa course. The interviews were then recorded and transcribed. RQ2 involved the application of a survey to the students of the programme. This survey was applied in both an online and a printed format. Finally, RQ3 was tackled through the analysis of the data collected under the previous research questions.

2.4.1 Data collection tools

To answer RQ1, regarding teachers' methods of applying oral tests and their personal evaluation and opinion of them, an interview was created.

2.4.1.1 Teacher interview

The interviews applied to teachers were designed considering four main areas of interest:

General information: This section was composed by four questions. Their main objective was to establish the teachers' background in the teaching of EFL. For instance, "¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral?".

Oral tests' design and application: This section consisted of five questions. The focus was to elucidate the perceptions of teachers in relation to the criteria used in the design and application of the tests. These were open ended questions. For example, "¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?".

Evaluation: in this section the teachers were given a set of twelve aspects of the design of the oral tests. The teachers were asked to rate such aspects on a scale from 1 to 5, 1 being “Very bad” and 5 “Excellent”. The intention behind this was to get access to their personal evaluation of the general process of evaluation involved in the oral tests’ scheme. The following is an example of one of these aspects, “El foco del examen oral en la evaluación de habilidades orales exclusivamente”.

Opinion: this section was formed by three open-ended questions. The target was for the teachers to provide a general opinion of the weaknesses and strengths of oral tests as well as aspects they suggested to change in relation to the tests. The section was constituted by open-ended questions. A sample of these questions is the following, “Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?”

2.4.1.2 Student survey

To answer RQ2, regarding the students’ personal satisfaction, knowledge and opinion about oral tests, a survey was elaborated. It consisted of four sections:

Personal information: this section consisted of three questions. The aim was to establish the students’ academic background regarding their performance on oral tests. This section consisted of multiple choice questions. For example, “¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales has tenido que rendir, aproximadamente, desde que entraste al programa?”.

Satisfaction Level: this section was composed by thirteen items involving the students’ personal evaluation on the design and application of oral tests. These questions were rated on a scale from 1 to 5, being 1 “Very bad” and 5 “Excellent”. For instance, “La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales”.

Knowledge: this section consisted of five questions. Their main objective was to observe the knowledge the students had regarding the design and application of oral tests. This section was constituted by open-ended questions. One of these questions

is, “¿Qué tipo de vocabulario se espera que utilices durante una prueba/examen oral?”

Opinion: this section consisted of three questions, all of them identical to the ones asked to the teachers in the final section of their interview. The purpose of this section was for the students to provide a general opinion of the weaknesses and strengths of oral tests as well as also aspects they suggested to change in relation to the tests.

Both the teachers’ and the students’ surveys were piloted so as to improve their main components in practice. The students’ survey was piloted by three random students of the programme, and their observations regarding the survey were used to prepare the final version of the tool. As far as the teachers’ survey is concerned, this one was piloted by one teacher.

A copy of the interview tool for teachers and survey interview for students, as well as the complete transcriptions and analyses of both the interviews and surveys are provided in Appendixes from A to N.

RQ3 was answered through the analysis of the data collected in RQ1 and RQ2. The application of the interview and survey were useful to elucidate the different perceptions of teachers and students. Moreover, the fact that both instruments shared a similar structure and questions contrastive analysis of answers in both instruments. The comparisons among students were unveiled through the analysis of the tables and categorisations made; the same procedure was used for the teacher’s results. To see which were the differences and similarities among teachers and students, the most frequent answers were compare and those that were completely absent in one of the groups.

2.4.2 Data collection procedures

In order to contact the teachers, the Programme Coordinator sent them an email requesting their collaboration in the study. As they answered, a time, place and

date were set up to conduct the interviews. The 13 teachers participating from this study were given an informed consent and were interviewed by the four researchers. One pair of the researchers interviewed 6 teachers and the other pair interviewed 5 teachers. Each interview was recorded with mobile devices (MP3 recorders/players, digital recorders, and mobile phones). The resulting records ranged between '15 and '50 minutes. Interviews were held over a period of three weeks.

To contact the students, the facebook group of the students of the programme was used to distribute an online version of the survey. Also, each year's spokesperson was requested to ask their classmates to answer the survey. Printed copies of the survey were given to students so as to increase the return of the survey. The procedure of collection yielded the following amount of interviews and surveys:he cases observed in this study corresponded to the teachers that delivered tests used in the study. The teachers were contacted in person by the researchers and were asked for a scheduled interview which was audio-recorded. Recordings were made with a variety of personal digital audio devices. The interviews length varied broadly between twenty to forty minutes. They were finally transcribed as preparation for the corresponding analysis.

Table 13: Summary of data collected for the study

Students		Teachers
First Year	23 surveys	13 interviews
Second Year	22 surveys	
Third Year	27 surveys	
Fourth Year	20 surveys	

2.5 Data Analysis procedures

To answer RQ1 we interviewed thirteen teachers from the Lengua y Literatura Inglesas programme. The self-report elicitation tool consisted of both open-ended and close-ended questions that were subsequently separated and analysed according to this criterion. Responses to the interview were tabulated for comparison in a MS Word 2010. Subsequently, we proceeded to identify the sentences that provided direct answers to the questions. We searched for the main idea in each of those statements and then established the relative frequency of those ideas. For example:

Table 14: Example of qualitative analysis for Research Question 1.1

Interview question	Extract from the data	Researchers' observations
¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?	“Capacidad de reacción frente a un estímulo determinado, es decir, que la persona sea convincente respecto de la pregunta que se formula y demuestre conocimiento del tema que está empleando al ser capaz de responder de forma fluida”.	Capacity to face oral interaction besides presenting (online, unprepared, spontaneous). The monologue determines the amount of questions, mostly regarding the factors of quality of ideas (need to elaborate) and time (not enough data).

Here we can see question number 2 of the interview, some direct responses to it, and the interpretation of the main ideas expressed in those responses. An evaluation of the most frequent ideas was then drawn from the final set of main ideas for each question. The analysis was conducted in sessions held by the whole group. In this session, perceptions were identified and agreed upon in the cases where interpretations were different among the members of the group.

In order answer section 1.2 under RQ1 we carried out an analysis of a set of closed questions expressed as scale ratings of a series of twelve items indicating aspects of the oral test design. We tabulated the responses in an MS Excel 2010 spreadsheet. Responses including the 1 and 2 alternatives were considered to be “Negative”, 3 was considered “Neutral”, and 4 and 5 were considered “Positive” responses. Shared evaluations were then observed. One example of this part of the analysis is provided below in relation to the question:

Table 15: Example of quantitative analysis for Research Question 1.2

Participants	“La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales”
Teacher 1	5
Teacher 2	5
Teacher 3	5
Teacher 4	4
Teacher 5	3
Teacher 6	4.5
Teacher 7	4
Teacher 8	3
Teacher 9	4.5
Teacher 10	5
Teacher 11	2
Teacher 12	5
Teacher13	5
Negative	1
Positive	10

Neutral	2
Total	13

To answer section 1.3 from RQ1 we asked a set of three questions to know more specifically about their personal opinion regarding the oral tests. First, we tabulated the questions on a separate sheet and proceeded to observe them following the same procedure indicated for RQ1. We identified strengths, weaknesses and aspects that could be changed in the tests according to the teachers. A general evaluation of the most prevalent perceptions was then inferred from that data.

Table 16: Example of qualitative analysis for Research Question 1.3

Question	Extract from the data	Main idea
Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?	“Lo otro, la validez de contenido, no se hace nada que no se haya visto. En cambio en otras universidades, o incluso en historias pasadas, pasaba eso que cualquier cosa le podían preguntar. Pero acá siempre se trabaja con temas que se abordaron, que estaban de acuerdo con los objetivos del programa y eso también es una fortaleza. Por lo menos a nivel de contenido, las pruebas son válidas”.	Test’ content: It is evaluated only what has been seen in classes; the students know the test’s procedures in advance.

For example, for question number one: “Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?”, we interpreted the

category “Contenido de la prueba: no se evalúa nada que no se haya visto en clases; los alumnos conocen el procedimiento del examen”.

RQ2: What are the students’ perceptions regarding the oral tests? More specifically

2.1. Their satisfaction on certain aspects of oral tests

2.2. Their personal knowledge of oral tests’ design and application.

2.3. Their general opinion about oral tests.

To answer RQ2 we sent an online survey and a printed version of it to students from the Lengua y Literatura Inglesas programme. Responses to the survey were tabulated for comparison in a MS Word 2010.

To answer section 2.1 under RQ2 we conducted an analysis of closed-ended questions in section I of the survey, regarding students’ general level of satisfaction of oral tests and level of satisfaction of design and application of the same. We tabulated the responses in an MS Excel 2010 spreadsheet. Responses including the 1 and 2 alternatives were considered to be “Negative”, 3 was considered “Neutral”, and 4 and 5 were considered “Positive” responses. An extract from the data composed by the students’ answers from first year is shown as example:

Table 17: Example of quantitative analysis for Research Question 2.1

¿Cuál dirías que es tu nivel de satisfacción con las pruebas y exámenes orales que te ha tocado rendir en el curso de Lengua Inglesa?	Participants: First Year Students
2	Student 1
4	Student 2
3	Student 3
3	Student 4
5	Student 5

To answer RQ2.2 we asked a set of five questions to know exactly the students' knowledge about the oral tests. Thereafter, we proceeded as a group to read them, searching sentence per sentence to find direct answers to the asked question in order to get the main ideas for each question. We highlighted the most recurrent ideas in those responses and then established their relatively frequency. For the more recurrent answers we proceeded to create categories that included all the main ideas of the answers, and we defined them. In case we had an abundance of categories that were very similar among them, we merged them together into a bigger category, adding the characteristics of the old category to the new one. For example:

Table 18: Example of qualitative analysis for Research Question 2.2

Question	Extract from the data	Category
¿Qué tipo de vocabulario se espera que utilices durante una prueba/examen oral?	“Vocabulario visto en clases: que se note el uso de nuevas palabras supuestamente aprendidas en las clases. Además del vocabulario base correspondiente al nivel del alumno”.	Vocabulary seen in class.
¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?	“Buen uso de gramática inglesa sintaxis, vocabulario, pronunciación y contenido, es decir si realmente tienes una opinión acerca del tópico, lo cual podría evaluar si estuviste en las discusiones de las clases”.	Content: topic development; content’s depth; critical perspectives

Here we can see question number 4 of the survey, a direct response to it and the category that we created for the response. The analysis of the main categories was conducted in sessions held by the whole group. In this session, categories were identified and agreed upon in the cases where interpretations were different among the members of the group.

To answer the section 2.3 under RQ2, we asked a set of three questions. First, we tabulated the questions on a separate sheet and proceeded to observe them following the same procedure indicated for RQ1. We identified strengths, weaknesses and aspects that could be changed in the tests according to the students. A general evaluation of the most prevalent perceptions was then inferred from that data.

Table 19: Example of qualitative analysis for Research Question 2.3

Question	Category	Extract from the data
¿Cuáles crees que son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?	Practicar: pronunciación, desarrollo de habilidades orales (gramática, pronunciación, vocabulario).	“Obliga a expandir los conocimientos adquiridos en todo nivel; gramática, pronunciación, vocabulario”.

RQ3: What are the similarities and/or differences between the teachers and students’ perceptions concerning oral tests?

3.1 Similarities and differences among students

3.2 Similarities and differences among teachers

3.3 Similarities and differences between teachers and students

To answer RQ3 we analyzed the data obtained in RQ1 and RQ2. The main tendencies shown in the teachers’ interviews and the students’ surveys were tabulated in a MS Word 2010. A qualitative comparison of the main trends among teachers and students was done. Subsequently we proceeded as a group to analyse and compared them, establishing similarities and differences among students from the same and different years, among teachers and between teachers and students. The principal similarities and differences were agreed upon by the whole group during sessions.

To answer section 3.1 under RQ3, all the answers from closed and open-ended questions of the students’ survey were tabulated. Afterwards, the answers were analyzed in order to identify similarities and differences between students’ answers. One example of similarities among the students’ answers is the following:

Table 20: Example of qualitative intra-group analysis for Research Question 3.1

¿Por qué existe una sección de monólogo y otra de entrevista?	
First Year Students	Second Year Students
<p>Student 1: “Para que el alumno se pueda expresar lo que desee sobre un tema impuesto, se intenta ver manejo del tema. La de entrevistas es para la capacidad del alumno para responder preguntas”.</p>	<p>Student 1: “En el monólogo, para evaluar el discurso oral y habilidades correspondientes a la lengua y entrevista, para visualizar el tipo de interacción y habilidades comunicativas”.</p>
<p>Student 2: “El monólogo es para saber si eres capaz de mantener un tema y desarrollarlo por ti mismo, sin otro estímulo (preguntas, comentarios, etc) y la parte de entrevista sería para saber si puedes mantener una conversación”.</p>	<p>Student 2: “Para medir la habilidad del alumno para hablar de su tema específico y su capacidad de interacción”.</p>

One example of differences among the students' answers is the following:

Table 21: Example of qualitative inter-group analysis for Research Question 3.1

¿Qué nivel de inglés se espera que domines al finalizar el año actual en que te encuentras?	
Third Year Students	Fourth Year Students
<p>Student 1: “No lo sé, nunca han sido claros con respecto a eso. Si mi libro de práctica no dijera upper-intermediate menos idea tendría. De hecho una vez pregunté y la profesora no me supo responder”.</p>	<p>Student 1: “Casi semejante al de un hablante nativo”.</p>
<p>Student 2: “El necesario como para poder hablar -y expresar mis pensamientos, opiniones- frente a temas que conciernen la vida cotidiana. Está claro que no se puede pretender que dominemos todo -eso ni siquiera pasa en nuestra lengua materna-, pero sí es posible de esperar que podamos obtener una posición en una conversación en la L2, y poder ser capaz de desarrollar las ideas de manera que se den a entender por todos los que me estén escuchando”.</p>	<p>Student 2: “Se espera que tenga un nivel de competencia avanzado. Que sea capaz de hablar no necesariamente sobre temas académicos y lingüísticos, pero que también pueda referirme sobre cosas cotidianas”.</p>

To answer section 3.2 under RQ3, all the responses obtained from closed and open-ended questions of the teachers' interviews were tabulated in a separate sheet.

Thereafter, we proceeded to analyze them with the same procedure of 3.1 section. For example:

Table 22: Example of qualitative analysis for Research Question 3.2

Item: “¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?”	
Teacher 1	Teacher 2
Yo organización de las ideas y del tópico	en mi caso sería pronunciación y destrezas de competencia comunicativa.

Here we can see question number 5 of the second section of the interview and the different opinions of two teachers.

Table 12: Example of qualitative analysis for Research Question 3.2

Item	Teacher 1	Teacher 2
¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?	“Cosas netamente lingüísticas como gramática, vocabulario, los sonidos, cosas como la autocorrección”.	pronunciation, grammar, choice of words, vocabulary use

Here we can see question number 1 of the second section of the interview and the similar opinions of two teachers.

To answer section 3.3 under RQ3, all the answers obtained from the teachers’ interviews and students’ surveys were analyzed carefully to distinguish similarities and differences between them. One example of the similarities among their answers is the following:

Table 13: Example of qualitative analysis for Research Question 3.3

¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?	
Students	Teachers
Participant 1 (1st year): “Evalúan pronunciación, uso correcto de construcciones gramaticales, manejo del tema, que el vocabulario utilizado sea acorde al nivel que se espera del estudiante, y que no tenga problemas para expresar las ideas durante su examen”.	Participant 1: “Desde el uso de vocabulario, gramática, pronunciación apropiada, en realidad según el nivel.”
Participant 2 (2nd year): “Fluidez, vocabulario, pronunciación, gramática y concordancia con el tópico "escogido".”	Participant 2: “Gramática, vocabulario, fluidez, pronunciación.”

One example of the differences among their answers is the following:

Table 14: Example of qualitative analysis for Research Question 3.3

¿Por qué la cantidad de preguntas en la sección de entrevista puede variar de un alumno(a) a otro(a) durante una prueba/examen oral?	
Students	Teachers
<p>Participant 1 (3rd year): “Creo que porque los profes prefieren darle más oportunidades de arreglar errores o aplicar conocimientos a alumnos que hablaron muy poco o se equivocaron, porque me parece que no lo hacen cuando ya detectan que un alumno habla "bien".”</p>	<p>Participant 1: “Corroborar la información, corroborar, creo yo, por lo que me ha tocado ver, es que no sea también una cosa memorística, porque como se entregan los tópicos con antelación puede existir un alumno que memorice el tópico, entonces claro, en post de organizar el lenguaje, en post de organizar su discurso, termine memorizando un discurso. Con las preguntas uno chequea si ese discurso solamente está aprendido, comprendido, elaborado, pero no memorizado, por ejemplo.”</p>
<p>Participant 2 (4th year): “Porque el examen tiene un límite de tiempo, por lo tanto si la respuesta es larga, deja menos tiempo para otras preguntas, y si las respuestas del alumno son cortas, esto deja más tiempo para realizar un mayor número de preguntas.”</p>	<p>Participant 2: “Porque las temáticas son distintas, porque no todos los temas se desarrollan de la misma manera, porque la prueba oral adquiere una cierta dinámica dependiendo de el qué y el cómo los alumnos entreguen su reflexión y su respuesta al primer estímulo y va a ir dependiendo de eso en base a las preguntas que se vayan formulando.”</p>

Chapter 3: Results

In this chapter the results of the study are reported. The organisation proceeds in relation to the research questions posed regarding the issue of the perceptions of teachers and students about the oral tests. Thus, the chapter begins with the findings for RQ1, which aimed at discovering the perceptions teachers had of the oral tests. Results for RQ2 are reported next, indicating the perceptions of students of the oral tests. Finally, RQ3 provided the qualitative results of the comparison between teachers' and students' perceptions already observed under RQ1 and RQ2.

3.1 Results for Research Question 1: Teachers' perceptions of oral tests

Under RQ1, three sub-questions were posed indicating three different aspects that were regarded important in relation to the oral tests scheme. The first aspect was the methods that teachers applied when designing, applying, marking and providing feedback in oral assessment.

4.1.1 Results for RQ1.1: Teachers' perception of their methods of applying oral tests

Results for RQ1.1 indicate that, when consulted in relation to the aspects they paid attention to when evaluating oral performance, teachers' in general perceived two main groups of linguistic features. On the one hand, they indicated they paid attention to aspects such as grammar, vocabulary and pronunciation. The following is an extract from a teacher's comment: "Se evalúa la parte de Lengua, que es vocabulario y gramática, pronunciación". On the other hand, they also mentioned discursive aspects such as organisation, relevance, and the ability to articulate an argument. The following extract illustrates this point: "Dando buenas ideas,

apoyando sus argumentos, se evalúa la interacción también con los profesores, se evalúa la parte de Lengua, que es vocabulario y gramática, pronunciación, se evalúa un tiempo también, si es capaz de regirse a un tiempo y no hablar diez minutos, sino con un tiempo establecido”.

Other less shared perceptions indicated they paid attention to aspects of oral performance such as timing (i.e. the students’ capacity to remain within the time set for them to speak), the ability to have a conversation, the ability to interact with an interlocutor, and to express opinions and critical thinking. These perceptions were held by one or two teachers at the most. The following extract shows the opinion of one of the teachers regarding these less commonly-shared perceptions: “Ahora, sub-habilidades hay varias; hay habilidad de argumentación, hay habilidad para describir situaciones, eventos, objetos, etc, habilidades para explicar posturas, habilidades para expresar sus diferentes puntos de vistas, expresar posibilidades y alternativas, entre otras”.

When teachers were asked about the interview section of the oral test and the aspects they observed directly in this part of the evaluation, they mostly claimed to assess the capacity of the students to face oral interaction besides presenting. Their main focus, according to their responses, was placed on the students’ ability to produce online, unprepared and spontaneous discourse. An illustration of this perception is the following response: “[Pongo atención a la] *Capacidad de reacción* frente a un estímulo determinado, es decir, que la persona *sea convincente* respecto de la pregunta que se formula y demuestre conocimiento del tema que está empleando al *ser capaz de responder de forma fluida*”. Additionally, when teachers were consulted about what determines the variability of the number of questions asked to each student, they particularly indicated that the monologue section determines the amount of questions asked to the students. Some teachers also explained that these questions are asked depending mainly on two factors: firstly, the quality of the ideas of the students, which leads teachers to ask for further development on the students’ discourse. Secondly, the quality of time, reflected when students do not provide enough data to evaluate them. Along the same lines, one

teacher mentions the following idea: “Si el alumno fue tal vez muy general en algún minuto se le va a pedir que especifique, si el alumnos no cubrió algo que todas las expectativas indicaban que iba a ir hacia allá, si el alumno dijo que iba a decir algo pero después no lo dijo”. There is, therefore, a perception involving that the interview section of the oral tests functions as an additional opportunity for examiners to collect more assessment data. This data is assessed, in turn, as potentially compensating and improving performance in the monologue section or to provide enough information for assessment when this is deemed insufficient for that purpose.

Regarding what type of English teachers evaluate in oral assessment, teachers referred to different perspectives regarding the characteristics of the type of English required in oral tests. They made reference to degrees of formality, standardised levels of proficiency, and purpose to refer to the type of English they evaluated. In particular, some teachers argued that the type of English to be evaluated had a communicative purpose. Others indicated that the type of English was also characterized by referring to particular contexts and thus the type of English to be evaluated was academic and formal. An example of this perception is the following: “Por lo general es *un inglés más académico*. Es un inglés *más formal*. Desde el punto de vista de uso de gramática, vocabulario, pronunciación, cómo se formula la respuesta del alumno y cómo interactúa con el otro también. *Es formal*”.

Other variety-related perceptions expressed by teachers had to do with aspects such as the consistency of students’ performance in relation to the variety of English they used in oral tests. Along the same lines, a perception was also held concerning standards for prosody and phonology, particularly in relation to a requirement of intelligibility on the part of students.

On the whole, responses to this question of the interview are very heterogeneous and no apparent agreement between teachers could be identified. This heterogeneity is also pointed explicitly by one teacher who indicates that the type of English required for oral tests, and its characteristics, is not a matter that has been agreed upon by teachers. Despite the variety of responses, however, teachers seemed

to have clear perceptions that they reported explicitly and unambiguously. The evidence here suggests, however, that the assessment construct regarding the type of English being targeted in the test also depends on each teachers' system of beliefs.

In relation to the level of English they expect from the students in the final oral exam, teachers' answers were rather heterogeneous as well. They referred to different standardized scales such as CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages), for example, one teacher mentions the following comment: "Se está trabajando con ciertos niveles que se adherían al marco común europeo de referencia." At the same time, teachers referred to the proficiency of students in relation to the levels of the other year/levels of the programme. For example, one teacher stated that: "En primer año se supone que el target es un pre-intermedio. En segundo año se espera que el alumno tenga un nivel intermedio. En tercer año un inglés más avanzado, o sea upper- intermediate, sobre el intermedio. Y en cuarto se espera que ya tengan un inglés avanzado." These type of responses were indicated without reference to independent sources but seemed to rely on an individual or implicit understanding of what proficiency levels meant in terms of performance. Similarly, teachers made reference to grammar and pronunciation aspects when asked about English level, which indicated that these constituted important indicators of proficiency level for some of them.

When asked about what criteria they paid attention to the most while evaluating and why, half of the teachers recognised that they should attend to every aspect established in a rubric: For example, one of them explains the following idea: "Yo le presto atención a todo, porque a mí todo me parece importante". This approach was contradicted by other teachers who explicitly indicated that the way they followed the rubric was a matter of personal choice. This personal choice, for some teachers, included a bias towards what was felt to be the natural area of expertise of the examiner. This perception was stated, for example, in the following statement: "A mí me llaman mucho la atención los sonidos, porque cuando estaba estudiando acá hice mi tesis en Fono; entonces siempre me quedó esa cosa." Along the lines of personal

choice in the application of rubrics, some teachers indicated that there are variables they evaluate that do not appear in the rubric. One teacher even indicated having their own rubric (“A mí me gustan mucho esas rúbricas. Por lo tanto, yo lo que hago es adaptarlas un poquito a lo que yo hago”). The evidence here points again at a very heterogeneous application of rubrics. An important difference in these cases is that teachers seem to be more comfortable with the arbitrary use of the rubrics, and a general understanding that rubrics can be applied according to personal choice seems to be prevalent.

In summary, rubrics are seen by the majority of teachers as a critical design aspect of the tests. All but one indicated to participate/had participated in the design of the tests. Most teachers found this aspect the most difficult one in the design of the oral tests. Apart from the rubric, one teacher highlighted topic organisation and the creation of a natural setting as difficult aspects to deal with when assessing a student.

When asked about the abilities they measure in oral tests, answers were rather heterogeneous among the teachers. Regarding the type of English expected from the students during these instances, there was also a great degree of differences among teachers’ perspectives. Some of them mentioned formality, others referred to standardised levels of proficiency (C1), while others focused on the purpose itself (Conversational vs Academic). One teacher even indicated that this is not something agreed upon previously among teachers, which also accounts for the heterogeneity in the answers.

On the other hand, pronunciation, grammar and organisation tended to be the most frequent aspects teachers expect from their students in these instances, and are their main indicators of proficiency. Half of them acknowledged that teachers should attend to every aspect established in the rubric, but a few indicated that they have a bias regarding their individual academic competencies while evaluating. A few teachers explicitly indicated that the way they follow the rubric is not previously agreed upon them, and one of them even indicates having a personal rubric.

Regarding the aspect that oral tests measure oral skills exclusively, some Practice lessons teachers mentioned their agreement. Nevertheless, some teachers who work on other skills of the language considered their disciplines should be taken into account in the test was well.

The majority of teachers agreed upon the fact that questions were asked during the test so as to elicit more information from the students when they do not fulfill the required time. Similarly, they mentioned that they asked these questions in order to see if the students were able to elicit information in real time.

4.1.2 Results for RQ 1.2: Teachers' evaluation of the oral tests' design and application.

When asked about their general evaluation of the oral test, the majority of teachers chose mostly the positive scores of the scale provided. Nine out of the 13 teachers chose the 4 or 5 scores of the scale provided. Only one teacher considered the test under a negative light, while two of them saw it as neutral (marked by the 3 score).

When asked about different aspects referred to the design and application of the oral tests, teachers considered every aspect of the survey to have a positive evaluation. Table 15 below summarizes the scores provided for each question of this section of the interview.

Table 15: Summary of the scores for Research Question 1.2

Question	Most Frequent Grade
1. ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa?	4
2.La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales	5
3.El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales	3
4.La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases	4
5. La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales	4
6. El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral	5
7.El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.	4 - 5
8. La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)	4
9. El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente	5
10. El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales.	3
11. La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales	4
12.La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso	4
13. La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase	4

Results in Table 15 also reveal that two aspects here did not obtained a positive evaluation, namely, the procedure to establish the physical place in which the test was going to occur and the procedure to select the panels of examiners. In this two cases, however, the evaluation was neutral (i.e. not negative). Thus a general picture of positive evaluation of the test can be safely interpreted from these results. More specifically, this suggests that teachers' general view of the oral test is that they are well-constructed and correctly applied in relation its instructions, procedures, preparation, structure, and coherence.

4.1.3 RQ1.3: Teachers' opinions about oral tests.

Under RQ1.3, teachers were asked to identify what they thought were the strengths and weaknesses of oral tests. As a way to identify their opinion, they were also asked to indicate changes they would make to the tests. Results provided a wide range of aspects of the testing procedures that teachers consider when requested to critically assess the oral tests.

4.1.3.1 Strengths of oral tests according to teachers

Regarding the main strengths of the oral test, the majority of teachers mentioned the evaluation criteria and the existence of a rubric. They mostly emphasized that students are able to know all the information beforehand (such as evaluation criteria, dates and time for the oral tests), so they are aware from the beginning of the assessment process of what teacher expects from them. At the same time, teachers explained that the existence of a rubric allows for the evaluation criteria to be agreed upon and organized among teachers/examiners. For example, a teacher mentioned the following idea: “Creo que haber aportado una rúbrica, también es una fortaleza, una rúbrica escrita”. The general perception is thus that the oral test benefits from having logistic and assessment criteria agreed upon and correctly informed to students.

Some teachers also highlighted other strengths of the test. For example, five teachers considered the oral nature of the test as such as an important strength of the assessment scheme. They emphasized that the fact that the test had a focus on oral skills allows for teachers to evaluate the active production of the student, as well as to demonstrate their communicational skills on a wider scale of language proficiency. Regarding this aspect, a teacher observed that “[La prueba oral] Le da la oportunidad al aprendiente de demostrar sus competencias comunicativas, de tratar de equilibrar distintos aspectos como lo son la gramática la pronunciación, el vocabulario, su capacidad de transmitir un mensaje, su claridad, su capacidad de argumentación.” A few teachers also indicated some other aspects related to the validity of content of the oral test as one of its strengths. In this case, teachers valued the fact that the test is designed to assess what has been seen in class only. This is considered a strength, especially as it adds up to the knowledge that students have prior to each test, as pointed above. A teacher explains that “La mayor fortaleza justamente es que todos los temas se tratan en la sala de clases, que tienen una práctica y discusión dentro de la sala de clases”.

Additionally, four teachers highlighted the existence of an evaluating committee. They argued here that it is very important to have a group of teachers able to work together in order to assess in a more effective manner as opposed to a one teacher-one examiner situation. For example, a teacher explains the following idea in relation to this topic: “Es que [acá] siempre hay un comité evaluador, y eso no siempre se da. En algunas instituciones, en que general he visto, en universidades privadas, por tiempos, por un tema de que todo el mundo es *part time*, y no hay muchos profesores contratados, y todos están en distintos horarios repartidos... nadie calza. O uno lo toma sólo porque nadie va a poder ir”. Results here indicated that there is a perception among some teachers that focusing on oral skills and implementing panels of examiners are positive aspects of the oral test procedures.

Finally, two teachers referred to oral tests as good instances to generate empathy with students, as the test provides opportunities for them to be more authentic in their interaction with students. One teacher expresses this perception as follows: “Nos guardábamos bastante en el bolsillo si teníamos hambre sueño etc. y tratábamos de mostrar nuestra mejor cara a los cabros; cada cual con la mejor cara que uno pueda llegar a tener, pero sí tratando de entender... Yo creo que una de las fortalezas era eso, que éramos bastante serios, bastante ordenados, hablábamos mucho del tema y empatizábamos con el alumno en el sentido no de andar entendiendo sus pequeñeces, sino que entendiendo que es una situación estresante, y estábamos muy de acuerdo. Entonces yo creo que fortaleza es cuando uno desarrolla fiato, responsabilidad y seriedad”. Another idea related to the perception of the oral test as an stressor was established by one teacher, who maintained that the oral test generates strategies to learn how to deal with anxiety in general. The perception was established by one teacher as follows: “A mí me parece súper importante que en ese proceso los estudiantes van adquiriendo estrategias para enfrentarse a situaciones de estrés. Porque es una situación de estrés, y uno después tiene que enfrentarse a esas situaciones de estrés cuando va a buscar un trabajo, presentar en un congreso en Inglés o en Español igual. Enfrentarse a esas situaciones permite ir adquiriendo un set de estrategias para que después no produzca tanto pánico”.

Teachers tended to agree on several aspects regarding their opinion about the oral tests. Firstly, many of them agreed on the fact that it was a strength to have an evaluative committee. Along the same lines, their agreement on the assessment procedure and their ability to work as a group is portrayed as a strength.

The weaknesses shared among teachers were related to the rubric and how it was being used by each teacher. Since there is no standardisation, they saw the rubric as a weakness rather than a strength. At the same time, teachers shared the negative perception of contextual factors affecting the test, such as the classrooms, noise, anxiety, among others. The differences among them were mainly that some teachers referred to issues that others did not recognise. The lack of information about the test or the fact that teachers who teach other disciplines are asked to give oral tests are

some of the opinions that were given by only a few teachers, and the rest did not address these issues.

Finally, all teachers agreed on the fact that the test needed some changes. A shared opinion was that there would be some benefit in creating different types of evaluations and giving less importance to one single evaluation. In order to do so, they propose to decrease the percentage that this particular test bears and, at the same time, making the feedback process a much more important than it is. Teachers' differences, as the weaknesses, were related to issues that some of them mentioned and others did not refer to. The inclusion of a written and comprehension components to the evaluation were mentioned only by two teacher and one of them referred to the changes in contextual factors such as more specialised rooms and a larger number of teachers to give these tests.

4.1.3.2 Weakness of the oral tests according to teachers

Regarding the weaknesses of the oral tests, teachers identified a number of negative aspects, mostly related to the application of assessment criteria. In particular, one of the most shared perceptions among them was related to the validity of the evaluation when applying the rubric. More specifically, they mentioned the rubric as an element of assessment that is not completely formal and that is not standardized. Teachers do not seem to agree on how to use rubrics, which leads to a concern regarding subjectivity in their evaluations. The following extract exemplifies this point: “[Una debilidad es la necesidad de] Métodos y mecanismos de validación de los instrumentos un poco más objetivos dentro de lo que se puede decir ahí. Que estos instrumentos y también los procedimientos de evaluación, las rúbricas y todo lo que involucre, sean sometidos a un proceso de validación un poquito más sistemático y más serio, más riguroso.”

Along the same lines, assessment criteria was also characterised as problematic by some teachers. In particular, four teachers referred to performance issues as weaknesses of the test. In relation to this, teachers indicated that some performance mistakes, which are at times considered natural in the mother tongue (such as pronunciation and lack of vocabulary regarding certain topics) were considered as grammatical, discursive and lexical errors by teachers, and therefore penalized during the test. For example, a teacher indicates the following idea: “Si yo me equivoco hablando en español y que me equivoco y ustedes lo saben, obviamente también me voy a equivocar en Inglés y eso no habla de mis competencias; puede hablar de un error de performance”.

Another perception shared by almost half of the teachers was related to the physical context in which the oral evaluations are carried out. More specifically they mentioned inadequate rooms, different kinds of interruptions in the middle of a test, noises and their impact on test-takers’ anxiety. One example of this is the following extract from a teacher’s interview: “De repente faltan salas más cómodas, salas que no sean así como esto. Como ustedes lograron ver en este preciso momento, fuimos interrumpidos y a nadie le importó. Entonces, a veces puede pasar eso y a veces pasa, y puede desconcentrar a la persona, o sea yo me desconcentré. Yo me pongo en el lugar de un alumno. Qué pasa si estamos en esta oficina, tomando el examen, llega alguien, abre la puerta. El alumno, nervioso, porque uno se tensa”.

Similarly, one more perception shared by almost half of the teachers as well was related to the time allocated for the assessment procedure. In general, they maintained that five minutes (which is the time that the evaluation last approximately) is not enough time for teachers to form a general opinion, and to measure what a student can or cannot do with the language. For example, one teacher explains that “Only giving 5 minutes to a student, and they’ve worked one whole year and now these 5 minutes can determine 40% of their grade basically [...] is very unfair”. The evidenced here indicates that there is a perception that timing is a design-related weakness with effects on both construct validity and fairness. Another

contextual factor indicated as a weakness by four teachers was the teacher/student ratio. This was seen as detrimental to the implementation of the test. They argued that there are too many students and too little teachers to provide an optimal assessment procedure. One of the teachers expresses this perception as follows: “Es una enorme cantidad de alumnos para la cantidad de profesores que somos. Y la disponibilidad que tenemos para hacerlo, porque hay mucha [...] voluntad”.

Other less shared perceptions included aspects such as timing, concordance between what was assessed and what was actually taught, students who were not informed about the evaluation criteria beforehand, as well as the fact that teachers belonging to other disciplines of the Lengua Inglesa programme were sometimes asked to give oral tests (belonging to the Written Discourse or Phonology areas, for example). These perceptions are held by one or two teachers at the most, and indicated that there is some disagreement amongst teachers as to what aspects of the test that are considered by the majority as strengths (for example, timing and student’s prior knowledge of criteria).

In general, teachers seemed to agree in identifying weaknesses in the application of the tests, specifically in areas such as the application of rubrics, the physical environment in which tests were applied, the time allocated for the evaluation of a student, and the proportion of the student/teacher ratio.

4.1.3.3 Things that teachers would change in the oral tests

When asked whether they would change something about the oral tests or not, all of the teachers provided rather positively answers. The answers here tended to reinforce ideas established for the previous question regarding weakness of the assessment scheme. Indeed, the most frequent change proposed by teachers was the importance of creating new types of evaluation methods, so as to allow for the students to show more effectively their proficiency level. In this section, teachers

proposed ideas such as implementing group activities, and individual and/or pair work. This perception is illustrated with comments such as: “[Una cosa que me gustaría cambiar es poder] Someter a mis alumnos a distintos tipos de evaluación, no solamente un tipo de evaluación [...] porque eso va a demostrar efectivamente el nivel de proficiencia que tienen los alumnos en un estado de lengua en un momento determinado.” In general, it can be seen that the idea reflected here is that teachers are aware that of limitations of the oral test as an indicator of general proficiency.

Three teachers also mentioned the idea of modifying the application of the instrument so as to provide a better evaluation instance as a whole. One teacher explains this idea in the following comment: “[Cambiaría] Ciertos aspectos organizativos, que tienen que ver con la gestión, de cómo se maneja y cómo se aplica los instrumentos de evaluación oral”. Along these lines, three teachers proposed redistributing the percentage of the final oral exam in relation to the other marks of the course. This is compatible with indications for the previous question regarding problems observed by teachers with the application of the test in several respects. They also proposed the application of more instances of oral evaluations throughout the year, thus increasing the frequency of test application. Such opinions are illustrated in the following example: “[I would] drop the importance of the final grade. I would distribute and diversify it throughout the year in many other aspects, so the oral test is not that the students stand in front of the professor as being evaluated”.

Going back to the issue observed previously with rubrics, a few teachers also discussed redesigning the rubric to make its criteria clearer and less unambiguous to the students. They indicated that they would also like that feedback instances were given a higher importance in the evaluation process as a whole, and they considered relevant to find a way to make oral tests less stressful for the students. These last perceptions are original in relation to the weaknesses observed identified for the previous section.

Less frequently mentioned (two teachers at most) perceptions were established regarding the possibility of adding the reading and writing comprehension components to the oral evaluation. One teacher mentioned changes related to context, arguing that there should be a larger number of teachers available to evaluate the students, as well as more specialised rooms in which to give/take the oral tests.

In general, teachers seemed to want to change very much the aspects that they also considered weaknesses (identified under RQ1, previously). In particular, there are observations regarding limitations of the test as an indicator of general proficiency and changes to the application of rubrics. There also some new indications of limitations identified for the test, although these were observed only by a few or just one teacher. These include observations regarding the application of feedback, the anxiety caused by the test in students and the expansion of the constructs evaluated in what is currently only an oral examination.

The results for this research question, in general, indicated that, firstly, teachers' perceptions regarding their own methods of applying oral test were rather heterogeneous except for one aspect in which the majority of teachers agreed. This aspect was explicit when asked about the interview section of this evaluation, they mainly pointed out that they expected an online an unprepared speech and that the number of questions varied according to the quality and quantity of that speech. Secondly, regarding teachers' personal evaluation of test design an application, it can be stated that the majority of them is mostly satisfied by every aspect of it and therefore evaluated it positively except for two aspects that were not evaluated as entirely positive within our scale and therefore considered neutral. These neutral aspects were the procedure of assigning rooms for the valuation, and the procedure of selecting a committee to assess students. Thirdly and finally, concerning teachers' general opinion about oral test, it can be said that they agreed on the fact that the rubric is one of the main strengths due to the fact that now exist a written criteria that facilitates the process of evaluation, but at the same time they mentioned the rubric as a weakness, arguing some problems of subjectivity in its

implementation. When asked about changes they mostly agreed on creating new evaluations, in order to take the pressure off a single evaluation.

3.2 Results for Research Question 2: Students' perceptions of oral tests

Under RQ2, three sub-questions were posed indicating three different aspects that were considered relevant in relation to the perception of students about the oral test scheme. The first aspect was the level of satisfaction of students. Then, their knowledge about test design and application. Finally, their general opinion about the assessment procedure.

3.2.1 RQ2.1: Students level of satisfaction with oral tests.

As indicated in section 3.5, data analysis procedures, results for the quantitative analysis of the survey were obtained by establishing a rule in which trends towards positive (scores 4 or 5), negative (scores 1 or 2) or neutral perceptions (score 3) were considered as significant if they involved over 75% of the participant students in each sample. Results thus obtained indicated that students had a general low level of satisfaction regarding the tests. In particular, 46% of the students expressed a negative perception to the oral test (scores 1 or 2 of the scale). These results did not vary when students were grouped according to their reported average score in oral tests. This indicates that their negative perception was not related to their general performance in the tests.

Students from first year expressed the most positive scoring among all four levels. Most of the categories included in the survey were considered positive as well. The only category in which most of the students (52%) had a negative perception was when they were asked about the procedure to select the topic of the oral test.

Students from second year had a slightly less positive overall view of the oral test. Their general perception did not appear as positive but neutral. Second year considered only three aspects as positive in the oral tests, and these were the clarity

of the instructions, the procedure to select the place of the test, and the teacher's procedure to take notes during the test. Then there were two aspects that were considered neutral which were the attitude of the teachers while they are taking the test and the main focus on only oral abilities in the final exam. The remaining aspects were all considered negative.

The evaluation of oral tests of students from third year was dramatically more negative than those of students from first and second year. No aspect related to the test was considered positive by a majority over 75% of this group of students, whereas the vast majority of the aspects considered in the survey were evaluated negatively by over 75% of the students in the sample. In fact, the only aspect in which they did not have a negative perception but a neutral one was when they were asked about the clarity of instructions in the oral test. Although below the 80% established threshold, when third year students were asked about the focus on the exam on oral abilities, a close 78% of them responded negatively to it.

Finally, fourth year students had also a negative overall view of the oral test. They only considered one aspect as positive, which was the teacher's procedure to take notes during the test. The teacher's attitude during the oral tests was considered neutral. A significant feature that appeared in this group was that five aspects were considered negative by over 75% of the students and four other were considered negative by 70% of the students. Even though fourth year had one positive aspect rated, they were definitely the group with higher percentages in their negative answers.

When asked about their general level of satisfaction with the oral tests students have had to give in the course of their stay in the Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas programme, 46% of students as negative, while only 21% perceived them as positive.

Generally, first year students considered the application aspects of the oral test to be positive, except when asked about the procedure for the selection of the topics, which was negative. There was one aspect tied both as positive and neutral, and that was the structure of the oral test. The best evaluated aspect of the tests was the clarity of the instructions. Previous preparation for the oral tests during class was considered neutral as well.

Second year students' perceptions are dramatically different in that the majority of the aspects of the tests are evaluated negatively, with the exception of the clarity of the instructions, the procedure to select the rooms in which the oral test will take place, and the teachers' attitude while evaluating students, which were all three positive. The two most negatively perceived aspects of the tests were identified as the procedure for topic selection and the selection of the evaluating committee.

Third year students regarded almost every aspect of the application of the oral test as negative, except for the clarity of the instructions, which was seen as positive. The most shared negative aspect perception was the focus of the oral test on the evaluation of oral skills exclusively.

Something very similar occurred with fourth year students, who regarded all aspects of the oral test as negative, except for the procedure for taking notes during the oral test used by teachers. The most shared negative perception was the previous class preparation for the oral test, and the focus of the oral test on the evaluation of oral skills exclusively.

In summary, first year students seemed to be the only of the four groups to regard the oral test in positive terms. Second, third and fourth years evaluated the application aspects of the oral test quite negatively. Only first year students regarded the application of the oral test as positive in general terms. From second year onwards, students perceived the test as negative almost entirely, except for one or

two aspects which were highlighted as positive. Second and third year students highlighted the clarity of the instructions of the test.

When comparing the four levels, the overall view is constantly decreasing from positive in first year to negative in both third and fourth year. Table 16 below summarises these results by indicating the percentage of positive/negative/neutral scores for each question in each year. The last column indicates the apparent general consensus across year/levels.

Table 16: General consensus across years for Research Question 2.1

Section II	First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year	General Consensus
Question 1	78% positive	73% positive	37 % neutral	70% negative	Positive
Question 2	52% positive	45% positive	59% negative	40% neutral	Positive
Question 3	48 % neutral	41 % negative	59% negative	85% negative	Negative
Question 4	70% positive	41% neutral	59% negative	65% neutral	Neutral
Question 5	52 % negative	64 % negative	67% negative	50 % negative	Negative
Question 6	52% positive	45% positive	74% negative	45% positive	Positive
Question 7	43% positive and 43% neutral	50% negative	67% negative	80% negative	Negative
Question 8	48% positive	45% neutral	78% negative	85% negative	Negative
Question 9	52 % positive	50% negative	63 % negative	70% negative	Negative
Question 10	43% positive	41% negative	63% negative	80% negative	Negative

Question 11	70% positive	41% negative	63% negative	75% negative	Negative
Question 12	65% positive	42% negative	47% negative	71% negative	Negative

Table 17: General satisfaction across years for Research Question 2.1

General Satisfaction	First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year	General Consensus
	48% positive	45% neutro	59% negative	70% negative	Negative

This suggests that the 12 aspects rated by students became more and more negatively viewed as students became more experienced in the oral tests. In fact, fourth year students had the greater negative agreements among all four levels, and third year did not considered any of the aspects as positive. This can be compared to the one aspect considered negative by the first year students. Finally, the scores for general satisfaction reflect precisely the graduation observed for the other, more specific questions, indicating a movement from mildly positive satisfaction with the test to a somehow neutral position in second year and, finally, to a clearly negative perception from third and fourth year students.

4.2.2 RQ2.2 Students' knowledge of oral tests' design and application.

This question was answered through section III of the survey in which 5 different questions were asked regarding the application of the oral tests (see section 3.4.1.1 above). These were open-ended questions regarding different aspects of the application and the abilities evaluated on the tests.

As explained in section 3.5 above, responses to the open ended questions of the survey were analyzed qualitatively in search for common underlying perceptions. These common perceptions were identified by looking at the content of their responses and identifying common ideas in them. The following categories were

identified by the researchers, so as to account for the most frequent perceptions on the students' answers.

In relation to the question of students' knowledge of the reasons why the interview section of oral tests could vary from one student to another, perceptions could be identified in relation to eight aspects of the assessment process of the oral tests. These are listed and briefly explained below.

Discourse Organisation: The interview section can vary depending on how ideas are organized, how students are delivering the information in a clear manner, and how students use coherent and cohesive devices. In relation to this, one student made the following comment: “[Durante la prueba oral] Un alumno puede haber dejado cosas no claras o información que puede ser agregada con respuestas o preguntas específicas.”

Use of abilities: The interview section can vary depending on how students are able to use their abilities to achieve the task given and how capable they are in the use of those abilities. For example, one student pointed out that “[La sección de entrevista sirve para] probar [los] conocimientos o habilidades” of the test-taker.

Content: The interview section can vary depending on how students develop their topic, more specifically in relation to depth of ideas, relevant vocabulary, critical perspective on the topic. This is expressed in the following comment: “[Las preguntas varían de acuerdo a la] Cantidad de información que se dé del tema.”

English level/Language skills: The interview section can vary depending on how students achieve or not the expected level of proficiency. One extract showing this idea is the following: “Si no se logró el nivel esperado los profesores intentarán ver si el estudiante conoce las respuestas ya que no obtuvieron esa información.”

Timing: The interview section can vary depending on the amount of time students used in the first part of the test. This was expressed in comments such as this one: “El alumno realiza su examen en un tiempo inferior al requerido como mínimo.”

Paralanguage: The interview section can vary depending on students' level of confidence as well as their level of anxiety. A student identifies this aspect in relation to “Cuánta soltura y confianza hable el alumno.”

Role of the teacher: The interview section can vary depending on the teachers' interests and subjective perceptions. This was identified by one student in this comment: “[La] atención de los profesores respecto al tema que el alumno expuso, siendo esta un interés real de seguir indagando o el simple desinterés por parte de ellos.”

Chance to improve your performance: The interview section can vary depending on how the teachers' use this instance to help students to give a better test. For example when “El profesor recurre a las preguntas para de algún modo "ayudar" al estudiante,” one student explains.

Does not know.

These perceptions were not identified in all year-levels (i.e. first to fourth year). Table 18 below shows which perception categories were identified in the surveys in each year level data set.

Table 18: Identified categories for Research Question 2.2

Question: “¿Por qué la cantidad de preguntas en la sección de entrevista puede variar de un alumno(a) a otro(a) durante una prueba/examen oral?”				
Category	First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year
Discourse Organisation	X	X	X	X
Use of abilities	X	X	X	X
Content	X	X	X	X
English level/Language skills	X	X	X	
Timing	X	X	X	X
Role of the teacher	X	X	X	X
Does not know	X		X	
Paralanguage	X	X	X	
Chance to improve your performance			X	X

The information on the table accounts for the idea that most of the categories were mentioned by students in each year. For first year students, the Content aspect tended to be more important when it came to the variation of the number of questions during the interview. At the same time, there were no clear majorities in this level, demonstrating the lack of knowledge on this respect when there is less experience on the test. Students from second to fourth year agreed on the same category. All of them regarded Timing as the most relevant factor influencing the oscillation of these numbers. As the students had more experience in the tests, the percentages increased, so as to fourth year students were the only level in which over fifty percent of the students agreed on the same category which was Timing.

When students were asked about what abilities teachers evaluate on oral tests, the researchers identified the following categories:

Pronunciation: the correct pronunciation of English words with their accurate sounds. For example, a student said “[Es evaluado] el uso apropiado de los sonidos correspondientes.”

Grammar: the correct composition of clauses and phrases. A student expressed the following idea: “[Es importante] el uso correcto de construcciones gramaticales”.

Vocabulary: the correct use of words and the complexity of them. A student said: “[Es evaluado] el uso correcto y variado de vocabulario”.

Content: How students developed their topic, more specifically deepness, relevant vocabulary, critical perspective on the topic. For example, one student referred to this idea with the following comment: “[Se evalúa la] profundidad del tema/poca relevancia.”

Discourse Organisation: How ideas were organized, how students were delivering the information in a clear manner, and how students used coherent and cohesive devices. For example, one student think teachers evaluate a “Discurso elaborado y organizado.”

Paralanguage: levels of confidence, levels of nervousness. One students expressed this in the following idea: “Además aspectos no verbales (nivel de nerviosismo, etc).”

Use of abilities: How students were able to use their abilities to achieve the task given and how capable they were in the use of those abilities. One extract from the students' responses was this: “[Evalúan la] habilidad para expresarse oralmente.”

English level/Language skills: General knowledge of the English language, mainly fluency. For example, one student referred to the idea that teachers evaluate the “conocimiento general de inglés.”

Role of the teacher: Teacher's interests and subjectivity. One student expressed this idea: “[Se evalúa] Si lo que habla les parece interesante o no a los evaluadores.”

Class Content: Regarding the different aspects that are involved in the English language acquisition; pronunciation, grammar, vocabulary, etc. For example, one student mentions the “Vocabulario aprendido en clases” as one of the evaluated aspects.

Intercultural awareness: How the student is aware of differences between their own culture and other cultures. One student expressed this in the following idea: “[Se evalúa] Hacer conexiones interculturales y relacionar todo al acontecer mundial/nacional actual”.

As with the previous question, even though most of these categories appeared in every level, some of them only appeared on one specific level or two. Table 19 shows how these categories were distributed among each level.

Table 19: Identified categories for Research Question 2.2

¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?				
Category	First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year
Pronunciation	X	X	X	X
Grammar	X	X	X	X
Vocabulary	X	X	X	X
Content	X	X	X	X
Discourse Organisation	X	X	X	X
Paralanguage	X	X	X	X
Use of abilities	X	X	X	X
English level/Language skills	X	X	X	X
Role of the teacher			X	X
Class content		X	X	X
Intercultural awareness				X

Table 19 reveals that all levels agreed on the main aspects that teachers evaluate on oral tests. These aspects are pronunciation, grammar and vocabulary. All three of them are directly related to accuracy in the use of language rather than communicative abilities. Hence, students saw as the main aspect evaluated the precision in the use of the English language. At the same time, it is possible to see that first year students have a narrower range of perception categories than the other year/levels. This suggests that perceptions (or rather aspects about which perceptions are formed) get more precise and varied as experience with the tests grow over time.

When students were asked about why there was a monologue and interview section in the oral test, students referred separately to the monologue aspect and the interview aspect and their particular functions. At the same time, they indicated their perceptions regarding the functions of these sections. The following are the categories identified by the researchers to organise the ideas expressed by students here:

Lack of information: Teachers use these instances to reinforce information on the different areas. For example, one student mentions that “La entrevista sirve en caso de que el alumno no haya hablado lo suficiente.”

Use of abilities: what students say and how they say it.

o *Monologue:* This section is used for students to show how they are able to organise their discourse, how they can prepare a speech, or even learn one by heart. At the same time, the student’s ability of developing a certain topic. For example, a student explains that “El monólogo [sirve] para evaluar el discurso oral y habilidades correspondientes a la lengua.”

o *Interview:* How the student is able to react to stimuli such as questions. Also how students can deal with spontaneous speech. The following is an example of the students’ answers: “[Sirve] Para poder evaluar mejor las capacidades de los alumnos tanto en un aspecto más "espontáneo", como es el monólogo.”

o *The merge of both sections; monologue and interview:* A student explains the idea in the following comment: “[Sirve] Para comparar las habilidades de discurso planeado y de discurso espontáneo.”

Role of the teacher: Teacher’s interests and subjectivity. According to one student, these occurs “Si un profe te puede salvar.”

Listening abilities: the following is an example from the data explaining the idea: “[Estas instancias sirven para evaluar] la habilidad de comprensión auditiva [del estudiante].”

Does not know.

The categories related to the function of each section were present in each level, but some of them were only present on one level. The distribution is shown in the following table.

Table 20: the distribution of perceptions across the four year/levels for Research Question 2.2

Question “¿Por qué existe una sección de monólogo y otra de entrevista?”				
Category	First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year
Lack of information	X		X	X
Monologue	X	X	X	X
Interview	X	X	X	X
Both	X	X	X	
Role of the teacher		X	X	X
Listening abilities				X
Does not know	X	X	X	X

Regarding this question, from first to fourth year, students agreed on the idea that the Interview section of the oral test showed how the student is able to react to stimuli, that is, questions asked by the teacher; at the same time, they highlighted the spontaneity of this particular section. Moreover, they also mentioned that the Monologue section showed the ability of the student to develop a certain topic, stressing the importance of discourse organisation, which should be prepared, and was at times learnt by heart by some students.

When students were asked about what type of vocabulary was expected from them in oral tests, there were a great amount of variety within the answers. The following ideas could be identified from the responses of the students: Formal vocabulary related to the academic context, and Informal vocabulary concerning the communicational context. Vocabulary seen in class, extension, variety and complexity. Regarding this particular topic, an extract from the data is the following: “Se busca que el alumno utilice un vocabulario un poco más complejo.” Similarly, students tended to refer to specific, topic related vocabulary. Vocabulary outside the

student’s comfort zone. Vocabulary regarding the level of each student. Self-motivation. An example from the data is the following: “También algo que nazca de tu propio conocimiento”. Artificial vocabulary was also mentioned as well as sophisticated vocabulary. Finally, some students stated that they simply did not know what type of vocabulary was expected from them at all.

Table 21: the distribution of ideas across the four/year levels.

Question “¿Qué tipo de vocabulario se espera que utilices durante una prueba/examen oral?”				
Category	First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year
Formal/informal	X	X	X	X
Vocabulary seen in class	X	X	X	X
Extension, variety and complexity	X	X	X	X
Specific, topic related	X	X	X	X
Outside student’s comfort zone		X		
Regarding the level of each student	X	X	X	X
Self-motivation	X		X	
Artificial			X	X
Sophisticated				X
Does not know	X			

As shown in the table, all four groups agreed with the idea that the vocabulary expected in the oral tests was rather formal and that it was limited to the vocabulary seen in class. At the same time, some ideas as to target vocabulary are only present in one year-level, such as the sophistication of the vocabulary, which was only indicated by fourth year students. The idea that there was attention to vocabulary which was “outside the students’ comfort zone is only present in second year. The variation

across years/levels is considerably higher in the responses for this question than for the previous ones.

When students were asked about the level of English expected from them at the end of the year depending on their level, the following categories could be interpreted:

Elemental/basic; Intermediate; Upper Intermediate; Advanced

A2; C1

Intelligibility

To level up

Native-like

It depends on the year

Does not know

Each of these categories varied among each year, the following table shows its distribution:

Table 22: The distribution of ideas across the four/year levels.

¿Qué nivel de inglés se espera que domines al finalizar el año actual en que te encuentras?				
Category	First Year	Second Year	Third Year	Fourth Year
Elemental/Basic; Intermediate; Upper Intermediate; Advanced	X	X	X	X
A2; C1	X			X
Intelligibility	X	X	X	
To level up	X			
Native-like			X	X
It depends on the year		X		
Does not know	X	X	X	X

The majority of students followed a similar scale to grade the level of English, this depending on the year they belonged to. This ranged from Intermediate to

Advanced level. Along the same lines, students on second and third year declared their ignorance regarding this issue.

In summary, for first year students, the content aspect tended to be more important when it came to the variation of the number of questions during the interview. On the contrary, students from second to fourth year regarded timing as the most relevant factor influencing the oscillation of these numbers. Similarly, throughout all years students considered grammar, pronunciation and vocabulary as the main aspects of oral proficiency evaluated in the oral tests.

From first to fourth year, students agreed on the idea that the Interview section of the oral test showed how a student is able to react to stimuli, that is, to the questions asked by the teacher. At the same time, they highlighted the spontaneity of this particular section. Students also mentioned that the Monologue section displayed the ability of the student to develop a certain topic, as well as stressing the importance of discourse organisation. They explained that the discourse should be prepared, and they commented that at times this was learnt by heart by some students, which is why they thought teachers asked questions as well.

Regarding the main type of vocabulary asked by the teacher in oral tests, students of first, second and third years considered that the vocabulary seen in class was the one. Third year students also added that this vocabulary should be topic related. Fourth year students considered the aspect of formal/informal vocabulary as the main one, their second majority being the fact that it should be related to vocabulary seen in class well. It is important to mention that fourth year students added an aspect not mentioned by any other year, and this was “Sophistication”. None of them actually managed to define this concept accurately.

The majority of students followed a similar scale to grade the level of English, and this of course varied depending on the year they belonged to. First and second year students referred to Intermediate as the most frequent one. Third and fourth years, on the contrary, highlighted the Advanced Level as the one they thought

teachers expected from them in these instances of evaluation. It is important to mention that 13% of second year students, as well as 17% of third year ones declared their complete ignorance regarding this issue.

Under RQ2.2 students perceptions varied greatly across groups. As students got more experience in the programme, their perceptions changed. The variation within year levels indicated the lack of common perceptions of the survey. Knowledge, hence, is not something that students have regarding the oral test. There are not great agreements within the groups of students and they show a great variation, as well, as they advance in the programme.

3.2.2 RQ2.3 Students' general opinion about oral tests.

In section IV of the survey, students from first to fourth year were asked to indicate what they considered were the strengths and weaknesses of oral tests. At the same time, they referred to changes that they would make to the tests. The most frequent perceptions identified in students' responses are reported below. These categories tended to be transversal across year/levels the years although the importance students gave to these varied according to the year they were in.

4.2.3.1 Strengths of oral tests according to students

In first year, students found several strengths in the oral tests. The majority of them focused on the idea that oral tests provide students the opportunity to practice the English language. The second majority of students highlighted the related idea that oral tests are a good instance to express their oral skills in terms of pronunciation, grammar and vocabulary. A student expressed this idea with the following comment: "Creo que las principales fortalezas son básicamente, la idea de demostrar aquello que hemos aprendido, resumiendo todos los cursos dentro de Lengua I, tales como gramática, vocabulario, practica, fonética". Students appear to think also that oral skills are evaluated by teachers in terms of communicative ability, naturalness and spontaneity in their discourse. For example, a student mentions that

the oral tests “Realmente sirven para determinar si podemos o no expresarnos bien en inglés, si somos capaces de comunicar todo lo que queremos comunicar”.

Less shared perceptions included four students considering that this evaluation helps them face other situations aside from the academic context, as well as to learn how to deal with stressful situations. A student expressed, for example, that “El poder practicar nuestro inglés en un ámbito más allá de la sala de clases y que nos servirá en el futuro cuando nos veamos expuestos quizás a entrevistas de trabajo o algo por el estilo”. Three students mentioned that the test is a significant tool to measure the level of the whole class, as well as their individual performance. Here is an example of one of these responses: “Sirve para medir el nivel del curso y supuestamente debería ayudar a los profesores a estructurar sus clases en relación con las debilidades de sus alumnos”.

Two students recognized as a positive aspect of the tests the feedback provided by teachers after the evaluation, which lets the student know what to improve about their performance. Two students also referred to the oral characteristics of the oral test itself as positive aspects, such as the fact that it measures oral proficiency. Finally, they highlighted the quality of evaluators as a strength of the process. A student indicates, for example, the following idea: “Ponen gente realmente calificada y que realmente sabe acerca del inglés y de su cultura para llevar a cabo este tipo de evaluaciones”.

In second year, students also expressed a variety of strengths which are very similar to those students of first year. For example, they mostly mentioned the idea that oral tests help students develop their oral skills. They also highlighted the idea that these tests are good instances to practice their vocabulary, pronunciation and grammar in a specific evaluation. Here is an extract of one of these responses: “[El examen oral] Obliga a expandir los conocimientos adquiridos en todo nivel; gramática, pronunciación, vocabulario”.

The second most frequently indicated strength was that the oral test is an instance that prepares students to face other situations aside from the academic

context. A student expresses this idea like this: “[Las pruebas orales] Ayudan a poder expresarse y a tener un mejor desempeño al hablar de un tema delante de personas”. Other four students expressed that this test is useful to measure the students’ level, as well as their progress throughout the year. Three students referred to characteristics of the oral test itself as strengths. This idea was expressed in comments such as the following: “[Una fortaleza es] El hecho de que se revisen/evalúen todas las unidades vistas en la clase de Práctica”.

Strengths identified by fewer students were related to the structure of the oral test, that is to say, the fact that the test consists both of a monologue and a conversation between the student and the teachers. Also, the recognition of the importance of having feedback, “Pudiendo así ver sus errores mas comunes”, as one student puts it. These were brought up by one student each. Finally, one student did not find any strength whatsoever.

Third year students also identified as major strengths of the oral tests the opportunity that the test gives students of practising the language as a whole. A student gave the following explanation: “Creo que en el inglés hablado-semi-espontáneo es donde se puede ver si uno ha internalizado los conocimientos, si aplica los tiempos verbales, las palabras nuevas, si produce bien los sonidos, la entonación, la prominencia... me parece que hay muchas cosas del inglés que [...] sólo puede demostrarse que uno las sabe a través de la oralidad”. Similarly, students mentioned that oral tests are a good way to measure the students’ level, and their progress throughout the year. For them it was also relevant that oral tests prepare students to face other situations aside from the academic context, helping them deal with anxiety. This idea is expressed in the following comment: “En la vida real, el estudiante se afrontará a situaciones como éstas. [Los orales intentan] Probar tu control frente a situaciones de tensión”. Another frequent perception was that these evaluations allow students to develop their oral skills, and to learn how to communicate their ideas more effectively.

Among the less shared perceptions we found two students who referred to topic selection, one of them enhancing the following point: “[Una fortaleza es] La

relativa libertad para escoger el tema” that the test gives them, as explained by one student. Two students also pointed out the timing of the test. That is, the fact that the evaluation process generally lasts five minutes, as one student mentions in the following extract: “[Las evaluaciones orales] Son más rápidas de hacer que una prueba escrita, porque es sólo hablar por parte del estudiante y sólo escuchar por parte de los profesores”. Two students stated that one positive aspect is that this test teaches them to organize their discourse. For example, one student expressed this idea with the following comment: “[La prueba oral permite] Organizar ideas lo más preciso y estructurado posible, en el menor tiempo”. It is important to mention as well that two students did not find any positive aspects at all when asked, such as in the following comment: “Para nosotros no veo que tenga fortalezas, a los profesores les sirve para medir nuestro nivel de inglés”. Finally, instances of feedback as well as the structure of the oral test were also considered strengths by one student each. One student referred to the oral characteristics of the tests, such as the fact that evaluates oral skills, as a positive aspect too.

Students from fourth year found similar strengths to previous years as well. Among their answers, the majority of them were related to the idea that oral tests are instances where students are able to develop their oral skills, involving both verbal and nonverbal communication, as well as how natural and spontaneous they can be in their discourse. According to a student, oral tests “Te obligan a hablar y a hacer conversación, lo que es un punto muy importante en el aprendizaje de una lengua”. Students also highlighted that oral tests allow them to practice the language, and that these are instances that helps them prepare themselves to deal with stressful situations. For instance, one students made the following comment: “Nos ayudan a hablar inglés en situaciones difíciles, como exposiciones académicas”. Furthermore, some students thought that having feedback instances were an important strength, in the sense that helps them make progress in their learning.

Some strengths which were less mentioned by students were that oral tests make students organise their discourse in a very structured way. One of them explained that “Una fortaleza es la posibilidad de expresarse de manera organizada e

inteligente”. Two students made reference to the existence of a rubric. According to one of them, “Desde el año pasado se presenta una rúbrica a los estudiantes antes de que estos den la prueba, así estos saben qué aspectos de su discurso se van a evaluar”. For two students, one strength of this test was the fact that it measures the students’ level, as well as their progress throughout the year. This idea is expressed in the following comment made by one of the students: “Reflejan de forma evidente si el trabajo que se espera de un alumno durante el año ha sido hecho o no. Además, pueden funcionar como instrumento comparativo del progreso de un alumno durante toda su permanencia en el programa”. One student referred to the fact of having quality evaluators. In this sense, the student mentioned that “[Los profesores] dan un tiempo razonable para poder pensar y tomar apuntes para organizar el discurso”. One student also considered the structure of the test as a strength.

Students from first to fourth year consider several aspects regarding oral tests as strengths, and the formed categories shared many similarities among them as well. There were six unanimous strengths found in all four years, the first one being that the oral test is an instance where students have the opportunity to practice their English, and to express their oral skills in terms of pronunciation, grammar and vocabulary. The second was that this test contributes to the development of their oral skills, concerning both verbal and nonverbal communication, naturalness and spontaneity in their discourse was also unanimous. The third unanimous aspect was that students thought this test is effective in measuring the students’ level, and their progress throughout the year. The fourth strength considered by all students was that this test helps them prepare themselves to face other situations aside from the academic context, teaching them how to deal with stress and anxiety. The fifth was that this test allows for a good instance of feedback, and the sixth referred to inherent aspects of the oral tests perse, such as the fact that it measures oral competences.

Some perceptions were mentioned by specific years and not shared by others. For example, second and third year students considered as a strength the aspect of having the structure Monologue-Conversation in the oral test. Only third year

students mentioned that the topic selection in the moment of giving the test is positive, and two of them recognize they did not find any strength in the test whatsoever. Third and fourth year students referred to the idea that oral tests teach them how to organize their discourse. Only one student in fourth year mentioned the existence of a rubric as strength.

4.2.3.2 Weaknesses of oral tests according to students

Regarding the weaknesses of oral tests, students from first to fourth year identified a number of negative aspects. More specifically, first year students' most shared perception was related to the anxiety caused by oral tests. In general, these students mentioned it as an instance that causes tension, stress and diminishes their confidence. Most students agreed on the idea that their performance is highly affected as a consequence, and that they are not be able to demonstrate their knowledge or command of the L2 effectively because of this reason. The following example is an illustration of this: “Para los alumnos es bastante estresante, un momento de muchos nervios y quizás eso no permite demostrar todo tu conocimiento”.

An important weakness for first year students was their level of English. According to them, since they are still in first year, their proficiency during oral tests does not adjust to the level of English expected and requested from the teachers. One student explains that “[Durante la prueba oral] Se pide un manejo de vocabulario, naturalidad y sobre todo pronunciación, que es difícil que todos los estudiantes tengan, tomando en cuenta de que la verdadera enseñanza fonológica se comienza durante el segundo semestre. También existe una gran diferencia en muchos casos entre estudiantes que ya manejan el idioma y los que sólo tienen las bases de sus respectivos colegios”.

Other less shared perceptions were the lack of feedback. Students observed that the feedback provided at the end of evaluation process is incomplete and insufficient. Also, a few students highlighted topic selection as a weakness. They thought topics are too many, too unrealistic and too specific.

Additionally, the aspect of problems of context was also indicated. In this sense, students believed that there is a misinformation regarding the dates and assigned examinations rooms of the oral test, as well as a lack of organisation with the evaluation process in general. An example they gave was that the number of teachers taking the oral test varies quite often. Also, students mentioned teachers' attitude. They expressed nonconformity with teachers' perceived lack of empathy during these tests and with their role as evaluators, being highly subjective. Performance issues were pointed out as well. The idea expressed here was that there are natural mistakes during oral discourses, which may be considered errors by the evaluators during the evaluation process and that end up affecting the student's final grade. Finally, another weakness indicated was the lack of practice for oral tests during class. Although interesting, these were far from being common perceptions among participants as they were held by one or two students at the most.

Second year students identified several weaknesses as well. Just like first years students did, they identified the anxiety caused by oral tests as the main weakness of the oral tests. One of the students considered that this test "Afecta también mucho la ansiedad y los nervios al momento de hacer un examen oral, cometes errores que difícilmente cometerías en un contexto relajado.". The following most shared perception was topic selection. Unlike their first year counterparts, second year students placed this aspect as one of the main drawbacks of the oral tests. An extract that illustrates this point is the following: "Los temas que dan para elegir son muchas veces complicados de elaborar, porque son cosas artificiales ajenas a nuestra vida". The third most frequent perception was teachers' attitude, highlighting teachers' lack of objectivity when evaluating. For example a student stated "La principal debilidad es la subjetividad, la nota depende del profesor que haya tomado el examen y su percepción del desempeño del alumno."

Other less shared perceptions were the lack of feedback, and problems of context. Second year students mentioned new aspects to consider as weaknesses as well, such as the artificiality of the communicative context. This artificiality is directly connected to non-natural environment in which students are evaluated, the

assessment of oral skills solely, and the fact that oral tests bear such a high percentage over the final grade of the course of Lengua Inglesa. Finally, another weakness mentioned was timing. More specifically, students indicated that five minutes are not enough time for the teachers to form a complete opinion about the students' oral competences.

The most shared perceptions among third year students coincide with those of first and second year students, placing anxiety caused by oral tests as a major drawback as well. The following example illustrates this point “Los nervios hacen que uno se bloquee y no pueda rendir bien la prueba.”. Then, they highlighted teachers' attitude as another major drawback. For example, one student explained that “La evaluación subjetiva de cada profesor tanto en el área de organización de ideas como en la de evaluación del uso de la lengua inglesa. Algunos profesores, algunas veces, están comiendo al frente tuyo mientras te están evaluando, y eso al final te desconcentra porque piensas que tu tema es fome, qué está pensando en ese momento”. The third most shared perception was the artificiality of the communicative context. An example of this is the following extract: “Al ser un monólogo, no se está evaluando cuan competente es el alumno en la lengua, sino que se está todo el tiempo buscando que el estudiante haga un uso forzado de la lengua, obligándose a utilizar palabras que ha memorizado previamente y estructuras gramaticales o tiempos verbales que no usaría de forma natural.” Moreover, students agreed on the fact that the assigned time to evaluate students is not enough for teachers to form an opinion of their competences.

Interestingly, third year students added a new category to the weaknesses found in the lower year/levels. In particular, they observed that rubrics should be informed to them beforehand. They also mentioned not feeling comfortable when they are tape-recorded, and that at least they should have free access to these recordings afterwards. For example, one student characterised the current practices in terms of “Poca transparencia en cuanto a las rúbricas y las grabaciones”.

Some less shared perceptions made reference to topic selection, as well as the fact that oral tests bear such a high percentage over the final grade of Lengua Inglesa. These perceptions were held by four students each. Three students also talked about the lack of practice for oral tests in class. One student brought about problems of context as a weakness, and another two referred to the lack of feedback instances and problems of context respectively.

Fourth year students agreed with the rest of the students on the idea that the anxiety caused by the oral test is the main weakness of this particular instance of evaluation. An example of this is the following: “Los nervios pueden afectar extremadamente la performance de un examen oral.” The second most shared perception was teachers’ attitude as well, focusing on the lack of subjectivity on their behalf. The following extract supports this idea: “Cada profesor evalúa acorde a sus propios criterios.” It is important to mention that they highlighted rubrics as the third major weakness. Students believed that there is no standardisation on the part of teachers. One student explicated that “No se ha logrado una estandarización de rúbricas y expectativas que haga que la evaluación sea confiable y válida.” Additionally, timing was frequently mentioned as a drawback as well.

Less shared perceptions included aspects such as topic selection, mentioned by four students. Similarly, the evaluation of oral skills only, the artificiality of the communicative context, the fact that oral tests bear such a high percentage over Lengua Inglesa’s final grade, and the lack of practice during class. These perceptions were held by two students each. Finally, one student referred to problems of context as a drawback of the oral test.

Students from first to fourth year agreed upon a number of aspects as main weaknesses. There were four unanimous perceptions regarding weaknesses, and the first one was anxiety. Students considered oral tests as instances that cause tension, stress and diminish the students’ confidence in the evaluation process. The second one was teachers’ attitude, which was described in terms of their lack of empathy with the students during the test, and their subjectivity when evaluating them. The

third unanimous weakness was topic selection. Topics were described as too unrealistic, too specific and too many. The last completely shared perspective was the lack of practice for the oral test in class.

All years, except first year students, referred to issues of time, the artificiality of the evaluation itself as a weakness, and the fact that oral tests bear such a high percentage over Lengua Inglesa's final grade.

Only third and fourth year students referred to the rubric and recordings as a weaknesses. Furthermore, second and fourth year students referred to the evaluation of oral skills exclusively as a drawback. It is important to mention that only first year students referred to performance issues as a weakness, as well as to their level of English in first year affecting the evaluation process.

4.2.3.3 Things that students would change in the oral tests

When asked about whether they would make any changes to the oral test or not, some students of first, second and third years respectively claimed to be satisfied with the evaluation and explained that they would not make any changes. Nevertheless, different proposals arose from the rest of the students who thought some factors needed to be addressed.

First year students referred to the importance of changing the arbitrariness of the topic selection process, offering instead the free selection of these. This idea was expressed, for example, as follows: "Creo que debería ser un tópico libre, que cualquier alumno pueda exponer el tema que se le haga más llevadero". In this sense, they stressed the importance of making this modification so as to enhance a better performance from the students. The following is an extract from a student's response: "Preparar tantos tópicos y luego escoger solo uno, provoca nerviosismo en el estudiante, y eso claramente provocará quizás un rendimiento no deseado." The second most frequent proposed change was the modification the structure of the oral test, so it takes off some of the stress of the evaluation. One students suggested the

following: “Tal vez que sean un poco más personales [...] como una conversación entre 3 personas”. Similarly, three first year students explained that they were satisfied with the oral test procedure, and that they would not make any changes: “La verdad es que no, yo creo que no son así al azar y que están bien hechas”.

Other less shared ideas proposed by first year students included the need of having an evaluating committee, stable both in terms of number of teachers and disciplines they teach. Two students asked to be assessed by their Practice lessons teachers exclusively. Two students as well named other factors such as anxiety, which can affect the student's performance while giving an oral test. One student asked for more previous preparation for oral tests, and another for a consistent instance of feedback. One student also referred to contextual situations like organisation, and informing the time and place of the test beforehand. Finally, the issue of first year English level was addressed as well. One student stressed the fact that not all of first year students share the same level of English, which makes it hard for them to face the requested oral tasks effectively.

The most frequent change proposed by second year students was topic selection as well. Some factors mentioned were the arbitrariness of the system, as well as the fact that the topics are too specific and unrelated to the students' reality. One student expressed the following comment following this idea: "Cambiaría la elección de los temas. Que no sean cosas sacadas directamente del libro, que muchas veces son ajenas a uno, te ponen a hablar de cosas sobre las que uno no sabe mucho o no le interesa." Similarly, students would modify the importance that oral test bear over the final grade of Lengua Inglesa as a whole. According to one student, "Una prueba oral no debería determinar si pasamos o repetimos un ramo, porque no refleja realmente todo nuestro trabajo y si realmente estamos preparados en el idioma". They also addressed their preoccupation regarding the teachers' lack of empathy during these instances of evaluation, and that they felt a lack of objectivity on their behalf. The following is an illustrative comment made by one student: "[Cambiaría] La actitud de algunos profesores, que parecen no estar interesados en el alumno que expone su tema durante el examen oral".

On the less frequent perceptions, two second year students mentioned they would modify the structure of the oral test, as well as the frequency of said instances so as to make them more frequent and avoid nervousness. Issues regarding the need for the Practice lesson teacher to be in the evaluating committee, improving the given feedback were addressed by one student, as was to make sure of creating an agreement between what was taught and what was assessed. One student asked for new instances of evaluation to be created, mostly due to the stress that the oral evaluation produces. Finally, one student claimed to be satisfied with the oral test, and did not want to make any changes.

In answer to the question of whether they would make any changes to the oral tests, third year students posed the following ideas. They placed their need for changing the structure of the oral test as the most frequent category. They proposed more conversational instances instead, in which both the students and the teachers could interact in a more natural environment. For one student, "Esto debiese medirse en un contexto donde se dé un uso natural de esta, como por ejemplo, en un diálogo donde todo se desarrolla con mayor espontaneidad y fluidez, manifestándose así un uso real del idioma" as they explained. Third year students also suggested changing the selection of the topics, just like first and second year students. One student explained this idea in the following extract to express this change: "Que los temas asignados requieran menos investigación previa o conocimiento específico de ciertas áreas". They also addressed the issue of having these oral evaluations bearing such a high percentage over the final grade of the course. One student mentioned that "Las ponderaciones porcentuales de los orales son demasiado altas, dejando de lado la importancia de las demás instancias de evaluación y la evolución del alumno durante el año". Third year students mentioned the change of the evaluating committee as well: they would like for their Practice lessons teachers to assess them exclusively, and they add they would like to choose their own evaluators, among other ideas.

Similarly, students addressed the issue of the teachers' attitude while evaluating in the oral test. They considered teachers not to be fully engaged during

these instances, and they explained they felt a lack of empathy on the teachers' behalf.

Other less shared propositions were nervousness and stress, considered as factors that could hinder their performance during the tests. This proposition was held by one student. Also, one student asked for more consistency with what was taught and what was evaluated, and another mentioned it would be good to change the physical place in which these instances are carried out for a more suitable one. One student asked for them to be able to use dictionaries, notes or technological devices while they are preparing their topic. Similarly, one student addressed the idea of adding a writing component to the test which included what has been seen in class. Finally, one student claimed to be satisfied with the oral test procedure, and did not mention any changes.

Regarding fourth year students, all of them thought there was something to change about the oral test. The main issue addressed was the rubric, as they considered its criteria to be rather subjective and unclear; a student expressed "Que los profesores mantengan rúbricas menos subjetivas y con evidencia más fidedigna, que los criterios de evaluación estén menos mezclados". Students mentioned the teachers' attitude as the second most prevalent change they would make. According to them, teachers' evaluative criterion varies among them and there is no standardization whatsoever. One student explains this in the following idea: "Ha ocurrido varias veces en que un evaluador ha basado su evaluación en su percepción personal de alumno". Topic selection was considered an important future change as well, as students considered it to be too hazardous and their difficulty varies too much. The following is an example of one of the student's comments: "Los tipos de temas que a veces no permiten mucho desarrollo influyendo negativamente en el desempeño final". When answering this question, fourth year students considered changing the structure of the oral test as part of the changes they would implement as well. They usually proposed a more flexible structure that allows for more interaction between the teacher and the student. One student explains that they would

“Cambiaría la estructura cuadrada y monótona que tiene. Por ejemplo, hacer la instancia de forma más interactiva, en conversación con los profesores”. Similarly, they would like for the test to include the assessment of other skills besides the oral ones as well, and for the instructions, dates and time of the test to be exposed to the students beforehand.

The percentage of the oral tests over the Lengua Inglesa final grade was an issue for fourth year students, for they considered that one single test should not bear so much relevance over the evaluation of language as a whole (which is what it is assessed in Practice lessons). In this sense, they proposed to create more frequent instances of oral evaluations throughout the year.

Other aspects less shared among fourth year students were the need of having a stable evaluating committee during tests, held by two students. Two students also asked for a higher grade of consistency between what was seen in class and what was actually assessed in the oral test (they want to be assessed according to what they learned in class). One student referred to adding a writing component to these evaluation instances, mentioning that it was important to assess more than just oral skills. One student would like for teachers to bear in mind the consideration of nervousness during these tests, and to be provided with better evaluation rooms that are equipped for oral examinations and that would prevent for this stress to spread among students. The idea of using Practice lessons to prepare for the oral test was also addressed by one student.

Students from first to fourth year proposed a number of aspects to be changed. One of the aspects in which all students agreed to alter was the selection of topics in two senses, regarding the election of topics for the oral test by teachers and the possibility of students to pick more topics at the very same moment of the evaluation so they can have more options to talk about. The other proposal that emerged among the perception of all students was the modification of the structure of the oral test in order to decrease the tension of this instance of evaluation. Finally, they suggested the establishment of a stable evaluating committee so students are able to know who

is going to evaluate them beforehand and hopefully this teacher will be the one who teaches them practice.

On the other hand, there were other proposals that were not shared by the four years. For example, just second, third and fourth year came up with the idea of changing the percentages of the oral tests over the Lengua Inglesa final grade. They also suggested that there could be a higher consistency between what was taught during classes and what is actually assessed during the evaluation.

Students from first and fourth year referred to the importance of changing the contextual situation of the oral test, such as organisation and informing the time and place of the test beforehand. Also only third and fourth year students highlighted the fact of adding a writing component to the test which has to include what has been seen in class.

Students from first and second year mentioned that they would improve the given feedback by teachers which has to be more consistent.

Only fourth year students explicitated rubrics must be regulated, due to the fact that they seem to be subjective and unclear. Also, they stated that it is crucial to provide better evaluations rooms for oral tests.

At the same time, only third year students suggested using dictionaries or technological devices in the moment of preparing their topic before the test. Finally, second year students expressed their desire of having more instances of oral evaluation, so as to diminish the stress that the oral evaluations puts them under.

As a general overview of RQ2, students regarded their satisfaction of the oral test with an overall negative perception. Similarly, when referring to their knowledge about the different areas of application of the oral test, they tended to agree in most of the aspects related to questions, evaluated abilities, Monologue vs Interview and type vocabulary. There were some variations among specific years. For example, first year students addressed content as the most important aspect that accounted for the variation in the number of questions asked, instead of time, considered the most

important factor by the rest of the years. Along the same lines, fourth year students considered formal vocabulary as the main type of vocabulary teachers expected from their students, as opposed to the other years who referred to the vocabulary seen in class. Finally, regarding the strengths and weaknesses found by students, they also seemed to agree on the idea that the main strength of the oral test was allowing them to practice their oral skills. Also, the main weakness was the great amount of anxiety and stress that this test produces on students. Among the main changes proposed by them, topic selection was the most frequent mentioned point.

3.3 Results for Research Question 3: Similarities and differences between teachers' and students' perceptions of oral tests

RQ3 was answered by looking at the more general, transversal perceptions that seemed to be more frequently indicated by both teachers and students. A comparison of such perceptions was made in order to see points in which both groups converged or diverged.

3.3.1 General perceptions of oral tests of teachers and students

As to the general view of the oral tests, students and teachers in this study showed a clear difference in that the satisfaction of students with the oral test is mostly negative while that of teachers is clearly positive.

On the one hand, students regarded as negative eight out of the twelve aspects displayed in the survey, these being the previous preparation for the oral tests during class, teachers' attitude while evaluating the students, the procedure for topic selection, the structure of the oral test, the focus of the final oral exam in the evaluation of oral skills exclusively, the way in which teachers' establish the topics for these tests, the agreement between what was evaluated in the oral test and the objectives established in the programme, and finally the agreement between what was evaluated in the test and what was taught in class. They considered only three as

positive, those being the clarity of the instructions for the oral tests, the procedure to establish the rooms in which the oral test, and the procedure to take notes during the oral test (on the teachers' behalf). Only one aspect was considered neutral, and that was the procedure to select the evaluating committee which will evaluate them.

In contrast, teachers perceived eleven out of the twelve aspects as positive, these being the clarity of the instructions for the oral tests, the previous preparation for the oral tests during class, teachers' attitude while evaluating the students, the procedure for topic selection, the procedure to take notes during the oral test (on the teachers' behalf), the structure of the oral test, the focus of the final oral exam in the evaluation of oral skills exclusively, the procedure to select the evaluating committee that will evaluate them in the oral test, the way in which teachers' establish the topics for these tests, the agreement between what was evaluated in the oral test and the objectives established in the programme, and finally the agreement between what was evaluated in the test and what was taught in class. The aspect regarding the rooms in which the tests take place during the oral test was the only one seen as neutral.

The teachers' attitude aspect was perceived as neutral by students, while teachers considered positive. When asked about the rooms in which the oral test takes place, students regarded it as positive, while for teachers were neutral about it. Similarly, the aspect including the structure of the oral test was considered as negative for the students, while the teachers perceived it as positive. Only two aspects were equally considered positively by both teachers and students considered, namely: the clarity of the instructions for the test and the procedure used by teachers for taking notes during the oral test.

3.3.2 Understanding of the oral tests

In general, teachers and students seemed to agree mostly on the understanding of several aspects of the test design. For example, both teachers and students perceived that the amount of questions asked in the final section of the oral test

depends on two factors. Firstly, the content of the student's discourse, which is related to the information the student provides during the oral test for the teacher to evaluate. Both teachers and students indicated here that sometimes the topic is not fully developed during the test, and therefore teachers ask them questions so as to help them expand their ideas. Secondly, the quantity of a student's discourse also had an impact on the way in which the interview section was going to be conducted in the test, and this factor is related to the amount of information given by him in the monologue section of the oral test. Teachers and students seemed to agree in that these questions were asked when the size of the sample does not provide enough data for the evaluation purpose.

Additionally, in relation to the structure of the oral test, both teachers and students mentioned that in the interview section of the oral test serves as a tool to determine how well students react to stimuli and to show their spontaneity in a conversation. Regarding the monologue section, teachers and students agreed on the fact that it is useful to demonstrate how they prepare certain topics and how they organize their discourse.

These coincidences suggest that there is an element of common understanding as to the rationale implied in these decisions of the design of the tests. However, there is little common ground on more fundamental issues, such as the construct of the test. In this respect, teachers and students seem to agree in that what is actually evaluated in an oral test is accuracy in performance, as observed in the use of grammar, specific vocabulary and pronunciation. There seems to be also some agreement in that an oral test evaluates formal, academic language/vocabulary as the standard to be achieved.

In relation to the definition of the construct of the test, it seems clear that there is no agreement between teachers and students as to the level of English required for the final oral exams in each year. Simultaneously, there is no common understanding of the expectations regarding vocabulary use in an oral test.

3.3.3 Evaluation of the oral tests

Both teachers and students recognised the importance of having an evaluation committee during the oral tests as a strength of the oral tests. They also agreed on the idea that the test is a good instance for students to practice their oral skills, and that it allows the teachers to evaluate their proficiency level in context. Teachers also considered as one of the main strengths of the oral test the fact that the criteria for the rubric were clearly shown to the students, as well as previously agreed upon teachers. However, only one student in the study mentioned this aspect of the evaluation process, and praised its existence. The general evaluation of the evaluation process by students was that the application of assessment criteria was not systematic and was actually open to subjectivity, as teachers tended to pay more attention to certain specific aspects of the rubric rather than stick to its complete set of expectations.

Interestingly, teachers pointed at rubrics also as a main weakness of the oral tests. In this sense, they argued that the instruments still need to go through a process of validation, and the teachers should work together in order to standardise the application of assessment criteria. Along the same lines, students from fourth year indicated explicitly that existing rubrics are not clear and it is not applied consistently due to lack of standardisation. In relation to the application of the tests, both teachers and students understood that the current version of the oral tests occurs in inadequate examination rooms where there are unexpected interruptions and thus increased levels of stress for the student. Some students also considered this relevant when talking about dates and examination rooms, treating them as factors that could hinder the student's performance as well.

Regarding the topic of anxiety itself, the majority of students of all four years considered this to be the main weakness of the oral test. They stressed that this affects their performance during the test, preventing them from demonstrate their knowledge more efficiently. Interestingly, teachers did not consider anxiety or the stress factor as a concern or weakness of the tests. On the contrary, some teachers provided indications that reported levels of test anxiety came naturally as part of context of the test. A second difference between students and teachers related to test

anxiety was that students (especially from third and fourth year) consistently identified teachers' attitude as another weakness of the oral test. These students stressed a lack of empathy on the teachers' behalf that was detrimental to L2 performance as it increased levels of test anxiety.

As far as similarities go, both teachers and students considered important to change the structure of the oral test. Teachers, in particular, thought that this modification would allow students to show their proficiency level more effectively. Students, similarly, agreed on changing the structure of the oral test so as to make it more flexible, allowing more interaction between teacher and student. This conversational instance seemed more relaxed for the students than the monologue.

Differences of perception here can be observed when teachers suggested creating new instances of evaluation. Some of these proposals included group, individual and pair activities. Students did not consider this factor as a determinant one in the list of changes they would apply to the oral tests and the topic is not raised in their responses.

For students, instead, two of the main weaknesses they would like to act upon were, in the first place, the selection of the topics. Students here considered the selection of topics to be rather arbitrary and hazardous. They argued that these topics were too thematically specific, too many in quantitative terms and also too unrealistic. A second change proposed is the establishment of a stable evaluating committee. This was perceived as a necessity, as they believed that it was important to know beforehand who was going to be the evaluator. Conversely, teachers did not make any major comments regarding these aspects.

In order to summarize, the results of RQ3 regarding the general perceptions indicated that teachers expressed a positive opinion about the oral test. On the contrary, students seemed to have a negative perception. This is mainly because teachers mostly evaluate all the aspect of design and application of the test as positive

and students as negative. Regarding the understanding of the oral test, teacher and students agreed mostly on the understanding of several aspects of the test design. Nevertheless, concerning other aspects such as the level of English expected at the end of every year, there is no agreement. Finally, concerning the evaluation of the oral test, teachers concurred with students in several aspects, such as the test being a good instance for students to practice their oral skills. Similarly, the importance of having an evaluating committee during the oral tests. However, there are other aspects that teachers and students did not seem to agree on. For example, students of all years considered the issue of anxiety and stress the main weakness of the oral test, mainly because they felt it affects their performance during the evaluation process. Notwithstanding, teachers did not consider this as a weakness to bear in mind at any point.

The following chapter will address once again each of the Research Questions along with their respective sub-sections, this time focusing on the relation between the found results and any possible validity and reliability issues derived from them.

Chapter 4: Discussion

In this chapter the three Research Questions will be discussed in relation to previous literature, so as to understand the possible implications that the results may have on the validity and reliability of the oral test. In order to do this, all three RQS and their respective sub-sections will be addressed separately.

4.1 Discussion for RQ1: Teachers' perceptions regarding the oral tests

4.1.1 Their own methods of applying oral tests

Under RQ1.1, we attempted to explore teachers' opinions regarding the ways in which they conducted the oral tests and exams. Results here indicated that there is a tendency to observe aspects of linguistic accuracy, especially grammar, pronunciation and vocabulary. Results are consistent with the literature on test design in that these factors are normally included in L2 test rubrics (see section 2.5 above). This suggests that the test is adequately aligned to the general construct of oral language ability. This is also coherent with the orientation of the programme, which has an explicit aim at language accuracy.

It is interesting, however, to notice here that accuracy seems to be a more established construct for the test than other more discorsal or interactional aspects of oral ability. Indeed, it seems that they are more established constructs than the general ability to use a language in its oral medium. It seems symptomatic that accuracy aspects were the prevalent answer to the questions of what oral test evaluated and what teachers paid attention to when evaluating students. It is very interesting that no teacher indicated L2 oral proficiency as the target construct of the oral test. At the same time, not all teachers declare a focus of their attention to aspects such as communicative ability, organisation of discourse, the ability to construct arguments, etcetera. At the same time, the lack of consensus creates a reliability issue since each

teacher may be evaluating a different aspect of oral proficiency and thus scores would reflect their individual differences rather than the students' true performance.

This suggests that the construct validity of the test is compromised by the lack of a more fundamental, comprehensive and balanced definition of the testing construct amongst teachers. This construct requires the establishment of the ability to be tested and the way in which accuracy and communicative ability will have equal attention from teachers as part of that ability.

4.1.2 Their personal evaluation of the oral tests' design and application.

Under RQ1.2, our aim was to explore the teachers' personal evaluation regarding test design and application. When asked about their general evaluation of these tests, teachers' perception was highly positive. Furthermore, in relation to their opinion about the twelve aspects of the design and application of the oral tests, the majority of teachers considered it to be positive as well. Results indicated a positive trend among teachers' general perception of oral tests. Results here are consistent with the study of Paker & Höl (2012) in the sense that teachers tend to evaluate positively the instrument and the design of the test, regardless the issues that they recognize in application. This suggests also that, although teachers are aware of certain problematic issues regarding the oral test, they tend to diminish their importance, since many of them are not directly related to their performance as evaluators. As a consequence, teachers give the oral test a positive evaluation despite the evident issues that they recognise and, naturally, of the issues and concerns observed by students. This may be detrimental to the process of improvement of the test design, as well as to the adjustment of its assessment criteria. Students' reliability is an important factor to take into account to contribute in perfecting this instrument.

4.1.3 Teachers' general opinion about oral tests.

Under RQ 1.3, we tried to identify teachers' general opinion regarding the main strengths and weaknesses regarding oral tests. Similarly, we asked them changes that they would make to oral tests. Among the several strengths found, one particular highlighted by teachers was the existence of a rubric, for it allows students to know the evaluation criteria beforehand. It is important to mention that teachers identified as strengths of the oral tests a range of testing facets, which implies that they are aware of construct strengths regarding construct validity, content validity and face validity. Some peripheral perceptions have to do with the test seen as an opportunity to create beneficial affective/motivational interactions between teachers and students. Therefore, we can conclude that although they are aware these exist, teachers do not seem to know how to use the construct strengths of the oral test, which is a shared perception by students as well.

At the same time, teachers recognised the application of the rubric the most important weakness of the oral test. This may be due to the observed lack of consensus among them regarding the use of rubrics. Such lack of agreement causes the effect (clearly perceived by students) that every teacher pays attention to different aspects within the rubric when assessing. For example, a professor of Written Discourse would pay more attention to how the student organises their discourse and how well they communicate their ideas, rather than to pronunciation. The fact that teachers do not agree on how to use the rubric can result on subjective evaluation. This leads to a recognised need for teachers' standardisation in relation to the application of assessment criteria.

At the same time, in reference to the changes they would implement, results indicated that teachers mentioned their desire of having more instances of oral evaluations. This change may be related to the issue that some of them indicated as detrimental, which is the percentages of the final oral exam. Oral tests and oral exams bear a much greater percentage over the final grade of the Lengua Inglesa course as a whole. Therefore, if teachers generate more instances of oral evaluations throughout

the year, they believe that the students' level of anxiety may decrease. Results here are similar to those displayed by Paker & Höl (2012), where the researchers found a strong connection between student anxiety and lack of practice. This is due to the subsequent familiarisation that practice allows, which may also have a significant and positive consequence in student reliability (Brown 2004).

Results indicated that one relevant difference among them is the heterogeneity in their answers. When referring to the level of English they expect from their students, teachers cannot come to an agreement. When asked about levels, they tended to talk about grammar and pronunciation instead. They also mentioned different characteristics, such as degree of formality and purpose. The results suggest that teachers do not seem to agree upon each other the criteria they are going to assess during these instances of evaluation. The heterogeneity among the answers also suggests that the definition of the assessment constructs of the oral tests depend heavily on the examiner/teacher on the teacher, which should not happen in any case. This poses a problem of validity as each teacher seems to be paying attention to different aspects of the language. This also suggests a problem with rater reliability, which is reflected in the great variety of students' answers to the same questions.

Along the same lines, when teachers were asked about the specific abilities they evaluate during the oral tests, their responses were more related to accuracy. Nevertheless, when inquired about the questions section and how its number varies according to the student, many of them referred to the importance of fluency and the communicative aspect of the language. These results suggest that teachers do not seem to agree on what perspective to take when evaluating students, which again generates a problem with the validity of the test as it implies that scores for the test may be importantly reflecting different expectations between teachers and students.

Issues of agreement are indeed explicitly indicated by some teachers in relation to the different criteria of the oral tests, indicating that there is a need for standardization among teachers. The idea that teachers do not seem to come to an

agreement about what should and should not be evaluated in these instances indicates an important source of reliability problems in the evaluation process.

Results also showed a significant similarity. Most of the teachers addressed the rubric as strength, in the sense that it is an instrument that allows the establishment of the evaluation criteria in advance. They regarded the rubric as an advantage due to the fact that in the past teachers did not have a written criteria to evaluate the students' performance. Nevertheless, they also placed the rubric among the main weaknesses of the oral tests. As a weakness, they acknowledge that the application of the instrument requires improvement especially in the consistency of assessment criteria application. This seems to suggest a problem with the validity of the evaluation, since teachers admit that they do not agree on how to use the rubric and that often this situation leads to subjective evaluations.

4.2 Discussion for RQ2: What are the students perceptions regarding the oral tests?

4.2.1 Students' satisfaction of oral tests

Under RQ 2.1 we attempted to reveal the students' general evaluation of oral test, as well as their level of satisfaction regarding its application. Results indicated that there is an overall negative perception of the oral test. Among their answers, students' most negative perception is related to the aspect of topic selection by the teachers. Students argued that teachers tend to establish topics that were not previously discussed in class. This type of topic selection suggests that there is a problem with the content validity of the test (Brown, 2004). When a test measures the content of the students' ideas but these have not been previously addressed in class, the instrument is evaluating the students' world knowledge rather than their language abilities, which invalidates the construct. In this sense, evaluating topics which have not been seen in class could affect the students' performance, as they may not be fully informed in terms of vocabulary or pronunciation, for example. The important

point here is that this does not necessarily mean that they have issues with dealing with their L2 specifically.

Results here are also compatible to those of Scott (1986). In both studies test-takers' perceptions of the validity of an oral test are not influenced by their anxiety levels or by the perceived level of difficulty of the evaluation.

Also, concerning the procedure to choose adequate rooms to prepare the oral test and to give it, students expressed that the system is deficient. It seems reasonable to think that these factors could play an important factor in the students' performance. Students may lose their focus because of the noises outside the room, or due to the possible interruptions of third parties while they are talking. Situations like these are likely to generate problems of test validity, since they can affect the effectiveness of what the test intends to measure, influencing the students' results.

4.2.2 Students' knowledge of oral tests' design and application

Under RQ 2.2 we attempted to identify the understanding that students possess concerning the design and application of the oral test. Results showed that there is a high level of heterogeneity among students' answers, which strongly suggests lack of understanding regarding the application of the instrument. This is a serious issue that affects the face validity of the test (Brown, 2004), considering that students do not know what teachers expect from them in the evaluation. This idea can also be confirmed by the large number of categories originated from the students' answers in relation to specific questions. Overall, the evidence suggests that students do not understand completely the underlying purposes and design principles of the oral tests.

Likewise, when students were asked about what level of English is expected from them at the end of the year in the final oral exam, most of them were not sure about it. This can be a problematic issue for the students' performance during the oral test, since they are preparing for their oral tests according to what they think the teachers expect from them, and this perception may not be the right one.

A discussion of this evidence should consider, however, that the analysed sample of participant students did not account for the totality of students of the Lengua y Literatura Inglesas programme. Similarly, since ours was a cross-sectional study, the obtained results are representative of a particular sample in a particular period of time. Further research should take into account both factors, so as to obtain a wider opinion from all students. At the same time, a more extensive follow-up would account for any possible variation of these perceptions and opinions in time.

4.2.3 Students' opinion about oral tests

RQ 2.3 was posed in order to reveal the strengths and weaknesses of the oral tests and also to identify the changes that students thought important to make this evaluation process.

Results indicated that students see the oral component of the oral test as a strength. For them, this instance enables them to practice their L2, and also to display their oral skills in terms of pronunciation, grammar, and vocabulary. In this sense, the construct validity of the test (Brown, 2004) seems to be strengthened. Although this suggests that students do recognize that the oral test operationalizes what is being measured adequately, the faculty of measuring oral skills is an innate characteristic of oral tests per se and therefore should not account as strength. The evidence suggests here that it is oral proficiency itself that is being valued positively as part of the language training of students. This interpretation is coherent with the importance given to aural abilities in the course of Lengua Inglesa and the BA programme in general.

Results here also indicated that students regarded test anxiety as one of the main weaknesses of this assessment procedure. In general, they think the stress and the tension that the test put them under affects the students' performance to the extent that they do not fully demonstrate their true knowledge about the target language. One change that students mentioned they would make has to do with the modification of the test's structure in order to decrease the tension and stress of the oral evaluation.

This issue is addressed by students of all generations and is the most frequently mentioned perception among them. Interestingly, teachers do not seem to consider the anxiety factor as problematic for students' oral production. This opens the question as to how detrimental for the evaluation itself is the anxiety factor. This is an important threat to the validity of the test since test anxiety has been shown to have a strong impact on students' reliability.

In general, it can be said that the degree of dissatisfaction with the test among students increased as we analysed second, third and fourth years, the latter expressing an overall negative perception over the oral test. Something similar happened when analysing the number of categories ideated according to the different years. First year students tended to generate less categories, and these were also related to general aspects of the oral test. This can be a result of the fact that they are just starting to get familiar with these tests, which makes them identify less characteristics. Fourth year students, on the contrary, regarded the test with more categories, which were more specific as well.

The evidence here suggests that as students progress on their respective courses/years, their knowledge and understanding of the tests increases but also their dissatisfaction with the general structure of the procedure. This may be related to the idea that, as they acquire more experience, they also grow more aware of the deficiencies of the system. Although the sample of students surveyed does not represent the whole population of students, results here seem consistent enough to assume that the displayed opinions are general for the entire course.

Results also indicate that there is a general lack of awareness of students from all year/levels regarding the main purposes behind the oral tests. Similarly, when asked about their opinion about the oral tests, all years agreed on at least three aspects. Regarding strengths, there was an unanimous opinion that oral tests are a good instance for them to practice the language, as well as to display their oral skills and to measure the students' progress throughout the year. The three weaknesses recognised by all four years was the great amount of anxiety caused by these

instances, the attitude of teachers while evaluating students (their lack of empathy and subjectivity) and the topic selection. Finally, the three main changes proposed unanimously by all years were also the topic selection, the modification of the structure of the oral test (so as to enhance a more natural exchange between teachers and students, and therefore decreasing anxiety on the latter) and the need of creating a stable evaluating committee.

It is important to mention that first year students tended not to mention categories that were shared among second, third and fourth year students. This suggests that first year students' lack of familiarity with the test influences their opinion of the oral tests. An example of these was the need of students of changing the relevance that the oral test and oral exam bear over the final grade of Lengua Inglesa.

Several differences of opinion were identified among students in the open-ended sections. The relatively high amount of identified categories suggests that students do not know what the test attempts to evaluate, which implies serious issues of consequential validity (as defined in Brown 2004). In particular, the lack of awareness of students regarding the main purposes of the test imply that students may accommodate and self-regulate in relation to their expectations as to what the test evaluates. If they do not know this, it is thus likely that their performance in the oral tests reflects the extent to which their expectations of the test depart from those of the teachers, and not necessarily their true performance level.

There are also categories characteristic of certain year/levels. For example, first year students referred to the level of English as one of the oral test weaknesses, for they considered that since they were starting on the programme their level of English is not sufficient to meet the requirements that the test solicits. Similarly, when fourth year students were asked about the type of vocabulary teachers expected from them, they mentioned "sophisticated vocabulary" as other one asked by them, which may correspond with what they think teachers want from them in their respective year. They also were the only year that highlighted the importance of

modifying the rubric. This can also have a relation with the fact that since they have gone through more oral evaluations, they can have a more critical opinion about them. Another aspect that accounts for this assumption is that fourth year students were the only group that did not make any references to inherent aspects of the oral tests as strengths (the fact that this test measures oral competencies, for example), unlike first, second and third year.

4.3 Discussion for RQ3: Similarities and/or differences between teachers' and students' perceptions concerning oral tests.

Results indicated that students recognized the fact that oral tests produce in them an important level of anxiety and nervousness. This is significantly important since this factor directly affect their performance and the students' reliability. Many times this provokes that they cannot demonstrate what they really know or are capable of. On the other hand, the majority of teachers also failed to acknowledge this as a fundamental drawback in oral tests. Although three of them mentioned this as an aspect they could change in the oral test, none of them considered this factor to be a weakness itself. If they do not consider it as a problem, this reliability problem of the test cannot be solved.

One similarity is that teachers and fourth year students admitted that there is a problem of application and design of the rubric. A standardization of the evaluative aspects of the test is needed. They have to be established in a rubric that must be used adequately.

Regarding the structure of the oral test, both students and teachers mentioned similarly the function of the interview and monologue section within the oral examination. Also both of them recognise that elements as grammar and pronunciation are elements evaluated in an oral test. This reveals that the face validity of the test is not threaten by these aspects.

These coincidences do not detract from the fact that there is a high level of heterogeneity among the teachers' and students' answers. This heterogeneity can be identified in most responses and indicate a general face validity problem associated to the test. The problem is that different views of what the test evaluates necessarily mean that teachers are evaluating different constructs to varying degrees. Unsurprisingly, such inconsistency is recognised by both teachers and, especially, by students. The validity issue is that scores obtained in the oral tests may be reflecting not only aspects of oral proficiency of students but also a fundamental disagreement among teachers as to what the tests actually evaluate.

4.4 General discussion of results

The results obtained through the students' and teachers' perceptions regarding the oral tests have indicated a number of issues that affected the validity and reliability of the test that need to be discussed.

One important issue is students' clear lack of knowledge regarding the overall procedure of assessment of the oral tests. Students are not familiar with the test itself or with general knowledge on L2 acquisition even though the programme *Lengua y Literatura Inglesa* has a strong component on this regard. The lack of understanding of the oral tests is also shown when students were asked to mention strengths related to the oral test. Some of them, instead of recognizing that the oral test is useful to measure what they have learnt during the semester or year, indicated that this is an instance that helps students prepare to face other situations aside from the academic context. In other words, students recognised as strengths aspects that are not strictly related to the main function of the tests.

More importantly, students had a rather negative view of the test, but their criticism was not based on knowledge on the test or on testing procedures. It is also possible to associate the lack of knowledge to the fact that teachers do not agree on what the test is for or what they are evaluating or to the fact that they are not communicating it appropriately. The lack of knowledge is shown through the lack of

assertiveness when students are answering the questions, they are not sure of what they are saying. The lack of confidence in the answers might be produced because they do not know the motivations behind the test, hence they can not answer confidently. At the same time, it seems that this lack of knowledge regarding the oral test has disabled the majority of students to provide concrete proposals of change. One of the modifications that some students suggested was an alteration of the percentages of this evaluation over the final grade of Lengua Inglesa due to the fact that it bears such a high percentage, but most students did not acknowledge this issue and, therefore, did not seem to realize about its importance.

Along the same lines, teachers indicate consistently that they focus on specific aspects of the language when evaluating their oral competencies, such as pronunciation, grammar and vocabulary. Although these aspects are important for the evaluation of oral proficiency and do form part of the rubric, some students considered that teachers tended to place too much emphasis on these aspects. Some teachers also recognized that even though they should attend to every aspect of the rubric, it was almost impossible for them not to be biased towards their own disciplines when evaluating. We think this may be detrimental for the overall evaluation of the student's proficiency, since other important aspects such as discourse organisation and content can be left aside. Technically speaking, differences in the application of rubrics significantly limit their usefulness as an assessment tool in themselves.

Lack of agreement among teachers is reflected in a series of patterns of confusing perceptions among students. For example, some fourth year students mentioned their teachers expected a "sophisticated" vocabulary from them, but none of them was able to give a definition of what "sophistication" meant, probably because they did not know. Similarly, some students on first year showed their preoccupation with the evaluation of their oral proficiency, because they considered their English level as still insufficient to fit in the standards of the rubric prepared for them. For example, first year students begin to deepen on the understanding of phonological rules further into in the second semester, and yet this aspect is still

assessed on the first semester oral test. Finally, it seems that there is a problem not with the instructions of the test or the design of it but rather with application of the evaluation criteria of the oral test. Students' negative perceptions are mostly connected to aspects concerning the application of the oral test. Each level recognized on different degrees the subjectivity on the part of the teacher and how it might have an effect on the grade.

In conclusion, evidence from this study indicates that there is an agreement among both teachers and students regarding certain properties of the oral tests and their valuation of them. However, the evidence also strongly suggests that the tests still lack a more explicitly shared conception of the assessment construct underlying the test and a systematic application of assessment criteria and assessment constructs. These limitations to construct and content validity seem to have important effects of face validity in that students have the impression that the test is reflecting teachers' opinions and not their proficiency level. They also may result in consequential validity issues, as students may be responding to expectations different from those of the teacher that is conducting a particular test. At the same time, under these circumstances, it becomes very difficult to estimate the extent to which teachers' expectations are realistic in relation to the actual performance of students.

Chapter 5: Conclusions

5.1 Summary of results

The main objective of this study was to characterise and compare teachers' and students' perceptions of a group of undergraduate students of English regarding the oral tests that are applied to them as part of their language practice course. Our main motivation was to explore whether these perceptions influence the validity and reliability of the oral test. We posed research questions aimed at characterising teachers' and students' knowledge and personal opinion about the design and application of these oral tests. To answer these questions, we gathered data in interview and survey forms respectively and identified common and divergent perceptions, opinions and ideas of both teachers and students regarding different aspects of the tests design and application.

Under RQ1, the results indicated mainly that teachers vary widely in their perceptions of the oral tests, although they agree on certain aspects of the test such as its objectives and the importance of having rubrics as part of the assessment scheme. However, they also mentioned that a weakness in the test is the application of the rubric. At the same time, their general evaluation is positive without pointing out important negative considerations regarding the test itself or their role as evaluators.

Under RQ2, the results indicated that the understanding of students regarding the oral tests was deficient, as indicated by the wide range of categories identifying their perceptions of the oral tests. The fact that the overall perceptions of students were negative may be related to this lack of understanding regarding the application of the instrument as well. Finally, students regarded as the main strength the evaluation of oral skills, the main weakness the anxiety produced by the test and as the main changes the selection of topics and the structure of the test.

Under RQ3, results indicated that students did not have a great variation within their (mostly low) satisfaction levels with the tests whereas teachers agreed on

their positive perception of the test. Both groups agreed on considering positively oral proficiency as a construct and, by extension, they valued oral tests as assessment tools. Despite this general agreement, some aspects of the tests were clearly viewed differently between teachers and students.

The general conclusion here is that disagreements existed between teachers as to the main assessment construct of the test (including the type and level of English they were targeting in the oral tests) and as to the way in which rubrics and assessment criteria were applied. These disagreements are fundamental and seem to have an important impact on students' negative perceptions and general lack of understanding of the oral tests. A crucial effect of the interaction of these factors is a general perception of students that the tests increase their levels of anxiety to the point of affecting their performance. Critically, this factor seems to be out of teachers' considerations of the validity of the tests.

5.2 Limitations and suggestions for further research

The conclusions indicated above must be considered against some important limitations to the study. First of all, due to the limited period of time, the amount of students involved in the may be representing an important number of students but not necessarily all of them. Surveying each student in each year would have clearly made our study more representative. Motivating students to participate in the study proved very difficult and further studies along the lines of this one should consider seriously the ways in which students can be reached and convinced to participate.

The study also suggests that there is a longitudinal effect in relation to students' knowledge and negative perception regarding the tests. However, the evidence was collected cross-sectionally. The validation of those conclusions will therefore depend on further research involving the follow-up of the perceptions of the same group of students changed over the four years of studies.

Additionally, collection tools need to be adjusted as some of the questions (in the teachers' interviews and students' survey) may need to be validated and made

more precise. Some questions had to be restated in the interviews because of clarity issues, even when such problems did not appear in the piloting of the questions. Further research should therefore consider possibly more participants for the necessary piloting of self-report tools.

Along the same lines, the survey and analysis section could include the respective gender and age of each student in order to see how those factors might influence their answers. The same can be done with teachers adding, as well, their experience within the programme as well as outside of it.

Finally, the definition of perceptions should be considered cautiously. The categories and generalisations made in this study as to what has been termed perceptions only reflect a qualitative attempt at identifying ideas and opinions of teachers and students. This means that they are subject to an important level of variation and precision. In turn, this means that more confidence should be placed in those perceptions that seem to be supported by the observation of a battery of tools, as in this study. This increases the possibility of obtaining a picture of perceptions that is supported by different sources of information and thus can be more confidently defined.

Despite these limitations, the study reported here has been successful in identifying important issues of test validity based on the observation of perceptions from the main actors involved in a testing situation. This is important as it provides support to the idea that the validity of a test can be evaluated not only by directly looking at tests and objectively observing their design and implementation processes. Together with that fundamental information, it seems relevant to also consider the opinions and perceptions of teachers and students as they provide unique evidence about the actual effects of the application of a test on students. They also provide fundamental information to understand the ways in which test developers and evaluators represent individually the definition of test purposes, constructs and criteria.

REFERENCES

- Bachman, L. F., & Savignon, S. J. (1990). *Fundamental considerations in language testing* (Vol. 107). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language testing*, 20(1).
- Brown, A. and Hill, K. (1998). Interviewer style and candidate performance in the IELTS oral interview. In Woods, S., editor, *Research Reports 1997*, Volume 1. Sydney: ELICOS, 173–91.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman Pub Group.
- Cronbach, L.J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity for psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., p. 43-507). Washington, DC: American Council on Education.
- Elder, C., Iwashita, N., & McNamara, T. (2002). Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: what does the test-taker have to offer?. *Language Testing*, 19(4), 347-368.
- Guion, R. M. (1980). On trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, 11, 385-398.
- Gronlund, Norman E. (1998). *Assessment of student achievement*. Sixth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Hawkey, R. (2006). Teacher and learner perceptions of language learning activity. *ELT journal*, 60(3).

- Jones, R.L., Madsen, H.S. and Brown, B.L. 1980: Evaluation of affective variables in second language testing. Unpublished paper presented at the 14th Annual TESOL Convention, San Francisco, California.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144.
- Linn, R. L. (1980) .Issues of validity for criterion-referenced measures.' *Applied Psychological Measurement*.
- Mesick, S. (1989). Validity. In R. L. Lin (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., p. 13-103). New York: Macmillan.
- Mousavi, Seyyed Abbas. (2002). *An encyclopedic dictionary of language testing*. Third Edition. Taiwan: Tung Hua Book Company.
- Paker, T., & Höl, D. (2012). Attitudes and perceptions of the students and instructors towards testing speaking communicatively. *Pamukkale University Journal of Education*, 32(2).
- Pratama, H. (2009). Interviewer support, test-taker performance and test-taker perception in an oral proficiency interview (Unpublished MA dissertation). University of Queensland, Australia.
- Scott, M. L. (1986). Student affective reactions to oral language tests. *Language Testing*, 3(1), 99-118.
- Shohamy, E. (1982). Affective considerations in language testing. *The Modern Language Journal*, 66(1), 13-17.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200.

APPENDIX

Appendix A – INTERVIEW FOR TEACHERS

I. Información general:

1. ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?
2. ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?
3. ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?
4. ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

1. ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?
2. ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?
3. ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?
4. ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

5. ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

III. Evaluación

1. La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.
2. El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales.
3. La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases.
4. La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales.
5. El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral
6. El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.
7. La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)
8. El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente.
9. El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales.
10. La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales.
11. La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.
12. La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

IV. Desarrollo.

Opinión:

1. Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?
2. ¿Cuáles son las principales debilidades de la pruebas y exámenes orales?
3. ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

Appendix B – SURVEY FOR STUDENTS

ENCUESTA DE PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES CON RESPECTO A LAS PRUEBAS Y EXÁMENES ORALES

El propósito de esta encuesta es tener conocimiento de las percepciones de los estudiantes de Lengua Inglesa sobre nuestras pruebas y exámenes orales. Tus datos serán mantenidos en estricta confidencialidad y sólo serán utilizados para propósitos de investigación. ¡Gracias por tu participación!

I. Información personal.

Marca con una X la alternativa que corresponda a tu caso:

1. ¿En qué año te encuentras de la asignatura de Lengua Inglesa?

Primer año

Segundo año

Tercer año

Cuarto año

2. ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales has tenido que rendir aproximadamente desde que entraste al programa?

Ninguno/a

Uno/a

Entre dos y cuatro

Más de cuatro

3. En cuál de los siguientes rangos crees que se encuentra tu desempeño general en las pruebas y/o exámenes orales:

___ 1,0 a 3,9

___ 4,0 a 5,4

___ 5,5 a 7,0

II. Nivel de Satisfacción

En esta sección queremos conocer tu nivel de satisfacción con la manera en que las pruebas y exámenes orales se diseñan y aplican en nuestro programa de licenciatura. Siendo 1 INSATISFECHO y 5 TOTALMENTE SATISFECHO, responde las siguientes preguntas:

1. ___ ¿Cuál dirías que es tu nivel de satisfacción con las pruebas y exámenes orales que te ha tocado rendir en el curso de Lengua Inglesa,
2. ___ La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.
3. ___ El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales.
4. ___ La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases.
5. ___ La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales.
6. ___ El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral.
7. ___ El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.
8. ___ La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc).
9. ___ El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente.

10. ___ El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales.

11. ___ La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales.

12. ___ La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.

III. Conocimiento

Responde las siguientes preguntas con tu conocimiento general de la manera en que se diseñan y aplican las pruebas y exámenes orales. Si no te sientes en condiciones de responder alguna pregunta, por favor indícalo y explica brevemente por qué, si fuera posible.

1. ¿Por qué la cantidad de preguntas en la sección de entrevista puede variar de un alumno(a) a otro(a) durante una prueba/examen oral?

2. ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

3. ¿Por qué existe una sección de monólogo y otra de entrevista?

4. ¿Qué tipo de vocabulario se espera que utilices durante una prueba/examen oral?

5. ¿Qué nivel de inglés se espera que domines al finalizar el año actual en que te encuentras?

IV. Opinión

Responde las siguientes preguntas sobre las pruebas y exámenes orales de Lengua Inglesa. Intenta que tu respuesta sea lo más precisa posible.

1. ¿Cuáles crees que son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

2. ¿Cuáles crees que son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

3. ¿Le cambiarías algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

Appendix C – TRANSCRIPTION OF TEACHERS INTERVIEWS

P=Teacher E=Interviewer

Appendix A- Transcripts of teachers' interviews.

P= Teacher E= Interviewer

Interview 1

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí.

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Chuta. Aquí desde el año 2003, y a diferentes niveles. No podría decir porque muchas veces nosotros no hacemos el nivel pero tomamos pruebas en otros niveles.

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: En general nosotros nos reunimos para ver guidelines sobre las pruebas, las condiciones que debe tener la prueba y el tipo de preguntas que está enfocado netamente a lo que se ha visto en las unidades. Ahora, con el tiempo las preguntas han ido cambiando y los guidelines han ido cambiando, de alguna manera.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 4, Del diseño... Creo que nunca va a ser perfecto, es perfectible digamos, yo le pondría un 4.

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Hay varias habilidades. Hay una parte que es el poder discutir un tema, argumentar, o sea ser capaz de argumentar, y de la manera en que se argumenta. Dando buenas ideas, apoyando sus argumentos, se evalúa la interacción también con

los profesores, se evalúa la parte de Lengua, que es vocabulario y gramática, pronunciación, se evalúa un tiempo también, si es capaz de regirse a un tiempo y no hablar diez minutos, sino con un tiempo establecido. Todo eso está también delineado en los guidelines.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: En general se intenta evaluar la competencia comunicativa en la lengua meta, en los tres aspectos que yo te dije ya lingüísticos y en los otros aspectos también. No es solamente una cosa de hablar en inglés en términos apropiados, sino que saber defender un punto de vista y tener buenos argumentos, y llevar una línea argumentativa correcta. Distintas cosas se evalúan. Tampoco puede ser que alguien hable fantástico inglés y tenga unas ideas locas y [risas] poco conectadas... Algo dijiste al final...

E: ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno?

P: Mira, muchas veces se trata de hacer una o dos preguntas de acuerdo a lo que nosotros hemos establecido. Ya, pero en general uno busca hacer más preguntas cuando los alumnos no te responden mucho porque uno busca tener de alguna manera qué evaluar. Porque si tú no me respondes yo no te pseudo evaluar. Entonces yo busco ahondar un poquito más, o en muchas ocasiones uno ve que el alumno está un poco trabado, y le intenta dar algún hint para que siga hablando y pueda desarrollar el tema.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: Es inglés comunicativo, pero en general nosotros estamos muy enfocados al desarrollo de habilidades léxicas, que aprendan a usar léxico apropiado, de acuerdo a las unidades que hemos visto. Por lo tanto de a poco eso se ha ido refinando. Obviamente que las estructuras gramaticales que nosotros tenemos como objetivo, que hemos visto en clase. Ya. Y de alguna manera fíjate que hemos ido derivando lo académico, porque los temas van también a discusiones entorno a esos temas. No todos, pero algunos.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: Bueno, inglés comunicativo.... Es tan difícil decir un nivel apropiado... Porque está a lo mejor hablando de distintas personas. No todo el mundo llega a final de primer año igual, o a segundo o tercero igual. Estamos luchando con gente que viene de colegios particulares, gente que viene de colegios municipales, gente que viene de colegios técnicos. Y nosotros nos ponemos como una meta, pero en general que sea capaz de discutir los temas de acuerdo a su nivel. Si es un avanzado, si es un intermedio, un upper-intermediate. De acuerdo a esos cánones que hemos establecido nosotros, con una gramática apropiada, con estructuras, que utilice variedad de estructuras, que no se quede con una sola. Porque hay gente que sólo se desenvuelve con presente o pasado entonces como que, lo que uno ha aplicado, hemos pasado en clases no se aplica. Un léxico apropiado, que sea capaz de ir aplicando palabra que enriquezcan su discurso. O una pronunciación, yo no diría ni que Británico ni Americano, si no que menos Chileno. ¿Ah? No “oder.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Yo le presto atención a todo, porque a mí todo me parece importante. Creo que nosotros lo hemos discutido hartito. La parte de Lengua es bien importante, pero también es importante como se comunica. Eh, el caso de gente que habla así mira, mirando al suelo. Eso también es parte importante. Hay una importancia vital dentro de cómo saber conveying message. Ciertito, porque tú estás frente a un público, en una presentación oral. Tú tienes que saber eso. No puedes estar ni detrás del escritorio, ni detrás de la silla ni en la prueba oral así, ¿ah?, encogido sino que hay una actitud de conversación. Fíjate que eso ayuda cualquier cantidad, cuando tienes una actitud. Estás con tu cuerpo, el lenguaje corporal, ¿cierto? Ayuda mucho. Sé que en general es importante la parte de Lengua, obvio, pero lo otro también tiene una importancia.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 5, buena.

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales.

P: 4, tenemos un poco de dificultades para encontrar espacio.

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases.

P: 4, ahí depende mucho de los niveles y de la disponibilidad de los profesores, porque muchos a veces tienen... no podría hablar por todos. Yo sé que en algunos casos hay problemas para la preparación anterior y también hay problemas

de los alumnos en ponerse al día de cómo es también. Ése es un proceso mutuo ahí, ¿ah?

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales.

P: 4, ¿debería haber algo pre-establecido, dices tú?

E: Por ejemplo algunos profesores nos han compartido que ellos tratan de contener al alumno...

P: Ah, sí, eso se hace siempre. No puedo decir que no hayan casos personales de gente que sea más seria, porque sería mentir. Yo sé que somos de personalidades distintas. Que habemos algunos que somos más mamá, que habemos algunos que somos más que se yo, y hemos hablado sobre esto. El hecho, y en general se trata de contener al alumno. Yo le pondría un 4 porque hay algunas diferencias, como en las rúbricas siempre hay diferencias.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral.

P: 4, pienso que podría haber más elección, más temas. Y sobre eso, me gustaría extenderme dos segundos. En el pasado, cuando nosotros tomábamos pruebas, no se daban los temas a los alumnos con anticipación*, a uno le decían usted estudie todo porque le puede salir todo. Y así era. Entonces ahora se les dan los temas, entonces de alguna manera como que se restringe un poco más. Entonces por eso yo inclusive quería sugerir ahora de nuevo, porque tenemos reunión pronto, de incluir temas que no estén tanto.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 5; es difícil pero se logra, por el grado de concentración que tú debes tener. mega-habilidad, diría yo ahí.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc).

P: 5. creo que mientras más variado sea, mejor. Mientras más técnicas se prueben es mejor, para llegar a algunas que sean estables y después también se pueden cambiar. Esto no es perpetuo, yo creo que hay que ir variando.

E: entonces lo que se hace acá de lo que dije por ejemplos del ice breaker usted está de acuerdo con eso.

P: A mi me gusta eso, generalmente el alumno se siente más tranquilo, generalmente yo les pregunto cómo están cómo se han sentido y lo otros profesores también qué se yo.

E: una nota?

P: 5

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente.

P: sólo en las evaluaciones? cómo?

E: que al final en el examen solo se evalúen las habilidades orales

P: que se evalúen? es que no solo se evalúen las habilidades orales.

E: Pero en el sentido de que como examen final se refiere esa pregunta que si en el año uno vio cosas escritas tanto como orales, solamente en el examen oral final se cuenta como lo oral.

P: Sí, sí eso es, es que nosotros casi no evaluamos lo escrito porque lo escrito se evalúa en discurso escrito por lo tanto en la prueba se prefiere obviamente lo oral, lo que se ha visto.

E: Una nota?.

P: Un 5 sí sí eso es lo que se tiende, ahora lo que no implica que yo le pida a los alumnos que elaboren sobre algo que han leído, no sobre la producción, eso es distinto porque nosotros vemos textos en clases esos textos no significa que yo voy a evaluar sobre lo que escribió el alumno producción escrita si no sobre lo que leyó y lo que logró formular a partir de esa comprensión de lectura por ejemplo

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales.

P: Generalmente la gente del nivel que somos los profesores que estamos, tratamos siempre de estar los tres o dos que hayan y si existe alguna falta se pide a

alguno de los colegas. Generalmente por disponibilidad horaria porque hay gente que aquí hay mucha gente que no está contratada.

E: De 1 a 5?

P: Yo creo que es bueno pero podría ser mejor pero por una cuestión de la universidad yo creo que 4 por una cuestión de disponibilidad de tiempo, de contar con personal más cautivo dentro de la universidad para estar más a caballo o más con nosotros y trabajar más en conjunto

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales.

P: 5

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.

P: Los objetivos y.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.

P: Sí bien, sí un 5

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: Te hablo por lo que yo sé por lo que nosotros hemos conversado, se trata de hacer todo el tiempo, ahora creo que también ahí debe haber algunas diferencias, no te puedo decir así... pero ponle 4.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Las fortalezas yo diría que le dan la oportunidad al alumno en un tiempo reducido, porque así tiene que ser porque no puede ser de otra forma, ojalá pudiera ser más por eso también hay presentaciones que eso es también un tema muy importante que podría analizar también las presentaciones. Le da la oportunidad al aprendiente de demostrar sus competencias comunicativas, de tratar de equilibrar distintos aspectos como lo son la gramática la pronunciación, el vocabulario, su capacidad de transmitir un mensaje, su claridad, su capacidad de argumentación. Eso es una oportunidad de demostrar, yo creo que hay que revertirlo en la evaluación y demostrarlo así como que oye esta es la gran chance que tienes tu de demostrar, una fortaleza, yo creo que de esa manera los alumnos lo verían mejor. Bueno yo siempre trato de hablar con ellos y decirles bueno esta es la ocasión porque si fuera por telepatía

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de la pruebas y exámenes orales?

P: Yo creo que la falta de tiempo, yo creo que esa es una gran falencia que nosotros tenemos por la cantidad de alumnos, la infraestructura, espacio, profesores. Para nosotros es sumamente difícil concertar muchas veces, el año que reprobó todo el mundo que tuvimos no sé cuántas secciones, ahora que por ejemplo hay muchas

secciones, cada vez entran más alumnos es difícil concertar un espacio, hemos tenido problemas por ejemplo de devices, no tenemos muchas veces grabadoras y hemos tenido que grabar con nuestros propios celulares, este espacio físico por ejemplo para una prueba es pequeño, tienes que tener además un espacio para preparar, el alumno hace un outline qué sé yo entonces tienen que ser dos salas que tienen que ser contiguas ya entonces también se lucha con eso, con que los alumnos muchas veces entran con su mochila su celular su diccionario entonces se preparan y miran todo eso en la sala. Entonces también ha sido un problema eso porque nosotros tenemos que salir tienen que dejar sus mochilas aquí tienen que dejar su celular, te fijas? entonces también influye en la evaluación la actitud de los alumnos en ese caso ya pero creo que espacio como dije, cantidad de profesores, tiempo

E: ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Yo creo que no le podría cambiar nada porque tiene que ser así oral, tal vez lo que hemos dicho de la elección de temas sea más amplia, que tuviéramos un poco más de tiempo. Eso yo creo, lo mismo que te he dicho yo pero mejorado, contar con un cuerpo de profesores más amplio, contar con un espacio mejor, mira sería tan fácil tomar una prueba donde tuviéramos una sala que impidiera que llegara el ruido, muchas veces la grabación se afecta por el ruido, muchas veces tú estás escuchando al alumno y... muchas veces hay protestas a esta hora, yo he estado tomando exámenes orales y he tenido que huir con el alumno, no es chiste no si corriendo del primer piso del laboratorio, tuvimos que dejar de hacer el oral en el laboratorio porque es muy demasiado encerrado, esas salas son sofocantes. Entonces salas específicas de tomas orales porque requieren un espacio específico, requieren de un instrumento electrónico tecnológico que sea apropiado, te fijas?, requiere que los profesores estén atentos y no diciendo chuta me tengo que ir porque tengo una hora en la Andrés Bello afecta también, afecta también que los alumnos tengan clases después, afecta que el primer alumnos llegue 25 minutos atrasado, afecta que entre medio también llegue gente atrasada. Entonces para que también lo tomen en cuenta

yo creo que la evaluación no es solamente el profesor con el alumno, hay cosas que se interponen llegar a eso de estamos en lo mejor pasa algo, con ustedes también pasa, los alumnos que lleguen a la hora de repente llegan miss es que hoy día no pude venir, en mis tiempos nadie faltaba al oral, nadie, si faltabas tenías un 1,0 si estuvieras en la ambulancia allá abajo, los temas no se sabían, uno hablaba no más nadie te daba feedback, nadie te daba feedback, o sea olvidate te ponían la nota ahí no más y listo pa la casa, en qué me equivoqué?. Y hubiero sido bueno que hubieran preguntado acerca de la evaluación del feedback que dan, esas es una fortaleza muy importante dentro de la evaluación. Yo me tomo todo el tiempo del mundo para hablar con el alumno, bueno ustedes han estado conmigo ustedes saben que pa mi y pa mucha gente es super importante, porque tu dijiste algo y me quedé con eso no más po chao, esa parte del feedback es vital. Hablar con el profesor face to face, no sé cómo estoy pucha que te pasa es que estoy muy nervioso, son cosas tan personales que influyen muchas veces, te fijai y los alumnos a veces dicen pucha este profesor tiene cara de malo me odia y no es eso yo creo que hay que hablar con los profesores también pa entender qué pasa.

Interview 2

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí.

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Considerando doce años de trayectoria y varios cursos de lengua inglesa que por lo general hay dos o tres exámenes o pruebas orales, más de 200. Incalculable.

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Sí. La elaboración de la rúbrica para la evaluación oral. Más que el tipo de pregunta, más que los contenidos, o el enfoque que tendría, es la elaboración de la rúbrica.

E: ¿Por la complejidad?

P: Sí por la complejidad y por aunar criterio dentro del equipo de profesores y de la carrera, del programa, del departamento de idiomas depende el enfoque que se le quiera dar. ya sea más buscando accuracy o el communicative approach. O a qué aspecto se le da más, a un ítem, por ejemplo pronunciación o el uso de léxico. Hay que como aunar todos esos criterios y que eso quede plasmado de una forma cuantitativa y cualitativa que sea comprensible para cualquier persona que no haya estado vinculada a la elaboración de la rúbrica, es decir, que la persona lo pueda leer y que entienda de qué se trata y tenga su criterio de evaluación que sea lo más estandarizado posible.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 4

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Desde el uso de vocabulario, gramática, pronunciación apropiada, en realidad según el nivel, según los contenidos esperados y los aprendizajes esperados, que el alumno active demuestre que ya tiene activados todos esos componentes, desde el punto de vista de skills, pero a la vez, que demuestre la capacidad de interacción con el otro, lo que es la competencia comunicativa, no únicamente lingüística a la vez para que pueda interaccionar con su compañero, que no se lleva toda la conversación y al final es un monólogo, que pueda expandir más sus ideas y demostrar opinión y pensamiento crítico a la vez.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Es la oportunidad para que el alumno pueda hablar más libremente sin ser tan conducido a lo mejor por el evaluador. Entonces permite que el alumno se exprese, idealmente, el objetivo de la pregunta es que el alumno se expanda y demuestre otro tipo de vocabulario que a la vez tiene que ver con, no sólo la

evaluación de los aprendizajes esperados para ese momento, sino que cuanto más allá va el alumno por su cuenta propia

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: Por lo general es un inglés más académico. Es un inglés más formal. Desde el punto de vista de uso de gramática, vocabulario, pronunciación, cómo se formula la respuesta del alumno y cómo interactúa con el otro también. Es formal

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: Se espera que el alumno pueda demostrar en el examen haya activado, no a lo mejor en su totalidad, pero cerca del total, todo lo que se ha visto a lo largo del año. O sea, las competencias que se esperan dentro del curso, hacia el final, es decir, que el alumno en el examen uno podría ver que corresponde efectivamente al nivel que tendría que tener el alumno para el inicio del otro curso.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Uno ya está como entrenado a tener que fijarse en todos los componentes, pero es inevitable que uno tiene un aspecto que es más favorito y que uno lo toma más rápido, en mi caso sería pronunciación y destrezas de competencia comunicativa.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 4

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: 3

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: 3.5, porque la verdad es que varía según lo que haga el profesor en sus clases.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: 3.5, hay profesores que cuando evalúan son bastante neutrales o crean un ambiente de confianza, que es lo ideal en una evaluación; y otros que al contrario, durante la evaluación intimidan al alumno y ahí cualquier persona no está en las mejores condiciones para demostrar lo que sabe, y la verdad es que no es lo que se debiera aplicar.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: 3

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 3,5

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: 4, están los aspectos considerados.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: 3,5, porque no es sólo habilidades orales. Uno ve todos los otros componentes de todas formas. O sea, el enfoque no es únicamente comunicativo.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: 4, al menos la experiencia que yo tengo es que son precisamente los profesores que dictan, que evalúan, corresponden a los profesores de Lengua Inglesa de la clase propiamente tal, entonces hay una pertinencia y una coherencia en eso.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: 3

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.

P: 3,5

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 3,5, porque depende de cada profesor.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: De los exámenes en general, que es una forma evidente de poder evaluar la producción activa del alumno. O sea, es la única forma de poder verlo activamente en una situación semi-real; o sea, esto es como el punto número uno.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de la pruebas y exámenes orales?

P: Quizás la necesidad de aunar un poco más los criterios en términos de evaluaciones formativas a lo largo del semestre, con los logros esperados, lo que está estandarizado en el programa; y el tiempo. En realidad el tiempo, se ha logrado que esté dentro del horario de profesor pero, toma mucho tiempo que es necesario, pero

antiguamente se ocupaba el tiempo no laboral del profesor. Entonces al menos eso es un logro. Pero, toma mucho tiempo!

E: ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Yo diría diferentes estrategias, diferentes dinámicas de evaluación. Por lo general, y depende del objetivo que uno quiera lograr. Si uno quiere evaluar algo, por ejemplo a mediados del semestre, a lo mejor no tiene que ver con *accuracy*, sino que se esté activando un vocabulario, etc. pero desde un punto de vista más comunicacional, no es necesario hacer evaluaciones de dos alumnos y todo el protocolo que eso conlleva sino que, pueden ser otro tipo de dinámicas de evaluación. Como *class discussion*, como el Socratic circle, que es un tipo de discusión que ocupan los médicos pero hay uno adaptado precisamente para evaluaciones en inglés, y que involucran critical thinking, que el alumno pueda demostrar lo que sabe y los otros van agregando ideas y colaboran y se respeta el turn taking, etcétera. Entonces depende del objetivo, uno puede ocupar diferentes dinámicas, no necesariamente tiene que ser el mismo formato siempre, ya sea, puede ser a lo mejor el típico *oral assessment* en el que están los profesores y el alumno (de dos alumnos o de uno) para un objetivo en específico. Para proporcionar más feedback en un inicio porque está recién iniciando, o para presionar más al alumno para lo que viene, etc. pero no es necesario que siempre sea así.

Interview 3

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí, este es mi primer año.

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Muchos, muchos, muchos. Aquí un oral.

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración.

P: Sí, siempre he participado. He participado en los diseños de distintas rúbricas. Y modificando también rúbricas establecidas por exámenes internacionales. Y dentro de las áreas más difíciles que encuentro es poder evaluar o tener evidencia de los niveles de ciertas funciones comunicativas que se traspalan. Por ejemplo cuando se debe debatir sobre un tema, que evidencia tengo sobre negociar a diferencia con sugerir, con ilustrar, dar opinión. A veces hay un traslapo y registrarlos en el mismo momento del examen oral, cuando hay más de un alumno es bien difícil. Es difícil primero el diseño, el cómo hacerlo como para tener evidencia y registrar esa evidencia. Y como ese diseño responde o está subordinado a una instancia medio artificial pero hay que hacerla y es evaluativa y esa rúbrica sirva para recoger esa evidencia y poderla transformar en un puntaje que se traduzca en una nota y hacer un juicio de valor.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 3

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: En primer año se evalúa, hay como dos partes. Una tiene que ver con la forma: gramática, vocabulario, fluidez, pronunciación y en la parte idiomática generalmente las funciones apuntan a dar una opinión referente a un tema o ilustra la información o argumentar las razones en relación a un tema específico. Entonces en términos de funciones, generalmente es dar un opinión, describir algún hecho que esté relacionado al tema que se le pide, ilustrarlo, argumentarlo y dar razones en relación a eso.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Las preguntas son un medio como para que el alumno de alguna manera dé a conocer o más bien un medio para que uno tenga cierta evidencia para poder determinar si lo que lo que está establecido como por ejemplo: dar un opinión, ilustrar, o argumentar están presentes o no y en qué medida. Considerando que pueden existir distintos niveles y distintas etapas de la competencia comunicativa. Y por qué se hacen distintas preguntas? Es porque muchas veces no tienen que ver con

el nivel o con la competencia comunicativa del alumno individual. Sino que hay aspectos emocionales o tienen que ver con el contexto o muchas veces con el tipo de tema que le sorteó no le acomodaba mucho y por lo tanto el número de preguntas va a depender de eso y uno entiende que existen estos factores y estos factores deben ser considerados. Y no como una ayuda sino porque entendemos o al menos yo entiendo que cada ser humano está en un tiempo y realidad bien específica y por lo tanto está subordinado a estos factores que he mencionado.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: En primer año es en términos de inglés yo puedo asumir elemental, básico y pre-intermedio considerando los estándares internacionales como A1, entre A1 A2, entre A2 y B1. Pero entendiendo que primero es distinto al segundo entonces están recién empezando y son competencias súper acotadas y básicas. Uno no espera que tenga un alumno tenga una competencia desarrollada, sino que lo que se ha visto durante las 4 primeras unidades del texto puedan está reflejado en el examen. Es una instancia formal pero el tipo de lengua no es totalmente académico, uno puede utilizar ciertas estructuras. Pero son situaciones cotidianas situaciones que tienen que ver con el mundo que nos rodea, no son temas que demandan un tipo de lenguaje y discurso académico. Puede ser un estilo formal pero el tema no da para eso.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: En primer año, como profesor espero que el alumno haya desarrollado las habilidades que están establecidas como en el programa y a través del libro que utilizamos, que corresponde entre A2 y B1. Y por lo tanto entendemos que el alumno debiera tener cierta fluidez, y en el desarrollo en temas que son coloquiales y

cotidianos. Con un nivel de vocabulario aceptable y defino aceptable como lo suficiente como para poder reflejar que estas condiciones de poder internalizar estructuras que son mucho más complejas a nivel semántico y también con un nivel de fluidez suficiente como para avanzar a un estadio superior.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Yo lo hago el intento por lo menos de prestar la misma atención en las dos dimensiones, tanto en función y forma. Sin embargo, para poder registrar y dar evidencia, para poder decir en qué nivel está, o si es aceptable o no, para poder emitir ese juicio de valor yo tengo que registrar y registro errores o registro observaciones que me parecen muy generales y que pueden ser muy positivas. Pero ese ejercicio de tomar esa evidencia me hace centrar un poco más la atención sobre la forma y me refiero al vocabulario, errores gramaticales, elementary mistakes, o errores fonológicos o cosas que no se entienden o mal uso. Yo creo que de cierta manera uno, ciertamente tiene una impresión general cuando el alumno se va y uno tiene la idea de que si cumplió o no. Sin embargo la rúbrica carece de indicadores para ir marcando si eventualmente da opinión y como da esa opinión en términos de función. Si argumenta, cuantos argumentos da, si da ejemplos, cuantos ejemplos dio y como dio los ejemplos. Eso es muy difícil en este tipo rúbrica hacerlo. En otras rúbricas que hemos utilizado en otras partes, tenemos formas particulares de poder registrar esa información y lo hacemos de a dos justamente porque es muy difícil hacer estas dos cosas al mismo tiempo. Uno evalúa la forma y el otro evalúa la comunicación propiamente tal, las funciones.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 3

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales.

P: 2

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases.

P: 3

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: 5

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral.

P: 4

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 3,5

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: 4

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente.

P: 3

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: 2

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: 4

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: 3

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 4

IV. Desarrollo

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: El nivel de formalidad, de seriedad. Es una instancia que permite ver la globalidad de los estudiantes. Me parece también que es bueno que no necesariamente tienen que ser mis alumnos, que también puede ser más de un alumno. Me parece indicado en la cantidad de tiempo por pareja. Me parece bueno que se dé el tiempo para hacerlo con muchos alumnos y es mucho trabajo. Y también porque existe un esfuerzo por dejar una evidencia escrita de lo que se está evaluando, exista al menos un intento, el instrumento se puede mejorar.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

P: Yo creo que primero es una enorme cantidad de alumnos para la cantidad de profesores que somos. Y la disponibilidad que tenemos para hacerlo, porque hay mucha mucha mucha mucha voluntad. Por lo tanto eso es un trabajo que vale tanto como una clase. Mejorar el diseño de la rúbrica, que permitan hacer un, que exista una mayor rigurosidad y como adherencia entre el programa que se enseña en el año. Que haya un indicador que sea coherente con lo que se está enseñando, con lo que dice en el currículo y lo que se enseña efectivamente en la clase. Que sea un triángulo de coherencia. Y que exista claridad en los procedimientos desde el principio, que los alumnos sepan desde el principio como es, que estén instauradas algunas prácticas

orales de ejercitación o de modelamiento durante el semestre, un par de veces, cosa que el alumno tenga ciertas herramientas para practicar y sepa cómo hacerlo y como enfrentar esta situación. Entonces en síntesis, tenemos aspectos que tienen que ver con el procedimiento evaluativo, aspectos organizacionales: de recursos humanos que es insuficiente y se puede mejorar porque debe haber tiempo para poder registrar en ese momento lo que se está evaluando porque después se pierde. O grabas y después escuchas, es muy difícil registrar. Después aspectos que tienen que ver con el diseño del instrumento, que se puede mejorar. Y eso en términos de especificar en indicadores de función porque en forma lo atienden y todo. Pero en función, específicamente en función. Que queremos específicamente y cuál es el rango de lo que estamos esperando. Eso debe estar mejor precisado.

E: ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Sí, rediseñaría la rúbrica en función de recopilar, de que sea más claro los indicadores para recoger mayor evidencia y esa evidencia me pueda permitir luego dar retroalimentación a la alumna. Mira esto corresponde a esto, y esto a esto y tienes que practicar esto. Esta retroalimentación está muy des formalizada. Hay que realizar un protocolo, alineado entre todo. Tomar los orales, se evalúa, se corrige, hay un informe, se presenta a cada alumno: mira esto es lo que tú tienes que hacer y esperar una remedial frente eso. Eso es lo que yo creo y lo hacemos en un colegio y me ha dado resultados. Entonces yo tengo, alumnos de primero que corresponden a alumnos de primero medio y en otros a cuarto año de otra universidad. Entonces de que es posible, es posible, con mucha alineación y con ganas. Y también con ciertos aspectos organizativos, que tienen que ver con la gestión, de cómo se maneja y cómo se aplica los instrumentos de evaluación oral.

Interview 4

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí, muchas

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Eh estoy trabajando desde el año '94, debo haber empezado a hacer orales a partir del '96, eh no sé 30 40 orales

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así

P: Sí,

E: ¿Qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Eh la rúbrica, eh la rúbrica es compleja de elaborar particularmente cuando no hay nada antes, Em y tratar de determinar las modalidades de evaluación o sea como vas a llevar a cabo la prueba oral, me estoy refiriendo a las pruebas de cuarto.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: A ver eh pensemos en lo que se hace ahora, yo participé en un poco del trabajo de primero hace dos años un año, y en el trabajo de cuarto. Eh yo creo que me da la impresión de que el trabajo de primero ha evolucionado también, por lo tanto diría que eh sería mejor que yo solo me refiriera a lo que hacemos en cuarto.

E: Sí no hay problema

P: Em yo creo que estamos como en un 4 en cuarto

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: A ver nos interesa ehm primero para cuarto porque a demás tenemos que considerar el nivel que estamos evaluando etc, ehm relevancia y organización de la información, entonces si las ideas contribuyen al desarrollo del tópico si no, si la organización ayuda a que fluya lo que estan tratando de decir los alumnos o no, eh si

tienen consciencia intercultural o sea que estan considerando aspectos que no siempre se ven reflejados en la lengua o no siempre se evalúan en la lengua porque a veces uno solo puede pensar en estereotipos de aquellos que hablan el idioma o aquellos de los que yo empiezo a hablar, eh si tengo más herramientas eh ademas eso lo discutimos durante el principio del semestre, respecto de cómo funcionan las diferencias culturales etc esos nos interesa que los alumnos consideren. Eh después hablamos de fluidez que tiene que ver con la definición eh más específica de la fluidez que tiene que ver con eh velocidad de la emisión eh tipo de pausas eh largo de las pausas que genera una percepción particular de que la emisión es conectada. Discurso, eh que las ideas sean coherentes que haya una cohesión que no solo sea a nivel ilativo sino que haya eh cohesión a nivel de léxico que haya utilización de sinónimos eh que el texto como es un texto argumentativo este apoyado por eh o sea que el main claim y los supporting arguments tengan warrant. Que el vocabulario no solo sea el de mayor frecuencia o sea que este relacionado con el tema específico que le ha tocado a los alumnos eh que sea de un cierto nivel de sofisticacion o sea que sea mas específico eh que haya expresiones eh que ayude a que el discurso fluya. Eh en términos de gramática, que la estructuras gramaticales no sean las más simples sino que haya una combinación de estructuras simples con estructuras complejas, embeddings, cláusulas condicionales ehm no sé lo que sea necesario para expresar lo que estan diciendo los alumnos. Eh se pueden aceptar errores en estas cosas más complejas pero ademas la idea es que los alumnos corran los riesgos de utilizar estas estructuras más complejas. Y en términos de pronunciación nos interesa que sea inteligible eh que utilice patrones parecidos a los del Inglés, no estamos buscando hablantes nativos, pero que sea inteligible no solo por hablantes nativos sino que por hablantes de otras lenguas, ehm y que por lo tanto la entonación tampoco interfiera con la comprensión.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales?

P: Ehm a ver se supone que cuando y esto es una práctica que se ha utilizado solo en no sé los últimos 6 7 años que es el darle los temas por adelantado a los alumnos, eh porque antes no, era como a la suerte de la olla. Ehm lla idea es que cuando tú estás hablando hay diferentes modos de comunicación, si uno ve alguna de las teorías de enseñanza, entonces hay un modo que se llama presentational mode que es lo que hacen los alumnos cuando a uno le plantean algo, ya donde no hay interacción es solo, se tienen que hacer entender desde esa perspectiva entonces uno no interfiere, pero existe este modo que es interaccional entonces nuestra intención es tratar de ver dos de los tres modos de comunicación que existen porque el otro es interpretive que es solo se entiende, ya entonces queremos ver si los alumnos son capaces de hacer una presentación ordenada pero si también son capaces de elaborar contenido en línea de inmediato y si son capaces de responder preguntas, porque son situación a los que se van a ver enfrentados de forma académica o de forma social en el mundo real

E: ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Eh es que no siempre varía de acuerdo al alumno, en general uno hace dos a tres preguntas no hace una no hace cinco ya, por lo menos en cuarto generalmente la tendencia es dos una por profe ya.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: A ver eh mi perspectiva es que los alumnos sean eh primero como te dije inteligibles, eh que tengan algún tipo de consistencia dentro de lo que ellos piensan que es su acento, eh porque suena como un poco gracioso que los alumnos digan letter /'lɛrə/ y después digan water /'wɔ:tə/, eh porque va a resultar gracioso también para sus interlocutores y se van a sus interlocutores reales digamos y pueden

distraerse en la forma y no pensar en el fondo, pero en general eh me interesa que sean capaces de ser comprendidos por un hablante de Inglés como segunda lengua que sea de China, de Italia o de no sé poh por un hablante de la India tanto por un hablante del círculo central del Inglés como Inglaterra o Estados Unidos ya.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: De acuerdo al marco común europeo cuarto tiene que ser como un C1, de acuerdo a lo que nosotros entregamos.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: A todo en general, eh porque no son tantos los criterios y hay criterios que se construyen uno junto al otro entonces gramática y vocabulario contribuyen al discurso, pronunciación contribuye a pace and delivery, relevance of information contribuye a todo, no es difícil prestarle mas o sea prestale atención más o menos a todo. Pero yo no me voy a enfocar en gramática, no me interesa solo que los alumnos sean gramaticalmente correctos o que pronuncien solamente bien eh o sea mucha gente funciona dentro del parámetro de no se equivocó en nada pero a mi me interesa un poco más de sofisticación.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: Eh nosotros tratamos de entregarlas con la mayor claridad eh no sé pero eso depende de nuestra perspectiva

E: de su percepción personal

R: eh no sé un 4,5

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: Ah esa es difícil porque no depende solo de nosotros, o sea a veces puede ser un 2 un 3 o un 5. Eh pongamosle un 3,5

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: Ehm a ver este año fue medio complicado pa mi pero en general eh sí tratamos de que los alumnos practiquen. Ehm si hago un promedio probablemente sería de un 4 eh este año yo creo que fue más difícil pa los alumnos.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: Sólo la mía o la de todos?

E: Eh la personal de usted

P: Lo que pasa es que difícil porque hay profesores que llegan con una muy mala actitud a las pruebas. Entonces es complicado porque uno entiende que la prueba es un generador de es un alto generador de ansiedad, eh que no sé vale mucho y que por lo menos uno si no va a estar sonriente tiene que estar atento y tratando de no sé esbozar una sonrisa, pero hay profesores que llegan y te corrigen a los alumnos, eh a veces ni siquiera estan prestandoles atención están jugando con el celular. Eh nosotros hemos tratado dentro del protocolo que instalamos para, que es el protocolo de los profesores no es el protocolo de los alumnos, de indicar que a los alumnos no se les iba a corregir cuando estuvieran hablando, eh que no se le iba parar, ehm indicamos que los profesores tenían que estar cien por ciento pendientes de y que a los alumnos se le iba a dar el mismo tiempo de evaluación porque en otras ocasiones de repente el profesor puede estar apurado y puede querer terminar el examen antes, eh o puede entusiasmarse mucho y seguir conversando con los alumnos, entonces ninguna de las dos prácticas funciona porque no es justo ya

E: Entonces la nota con respecto a este punto?

P:: Eh haciendo nuestro mejor esfuerzo un 4,5

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: A ver los alumnos tienen todos los temas anticipadamente y o sea en consideración a eso a que tienen los temas y que luego es una cuestión al azar y que se les pregunta, además si los temas son muy parecidos y si son muy parecidos pueden escoger otro, yo creo que un 5

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: Ehm yo creo que sí pueden tomar apunte, no hay problema y estas hablando de que los alumnos tomen apuntes?

E: No me refería a los profesores

P: Ah eh sipo uno tiene que tomar apuntes par poder darles feedback después a los alumnos porque no podemos considerar el examen o las pruebas orales solo como una instancia de evaluación abstracta, tiene que ser de formación de alumnos por lo tanto a los alumnos hay que darles feedback y pa eso uno tiene que tomar apuntes.

E: Y ustedes tomas todos los apuntes que pueden? y con respecto a eso la nota que usted le daría a esa toma de apuntes, si es que alcanza a tomar todos los apuntes.

P: Eh uno toma los apuntes relacionados con lo diferentes aspectos de la rúbrica, eh y a veces haces marcas por ejemplos positivas o negativas dentro de la rúbrica. Yo diría que no sé con los años un 4 un 5 por ahi.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: Ehm todos los exámes orales son contrived situations, eh uno puede especialmente pa los alumnos que estan en niveles más bajos tratar de ayudarlos con estos icebreakers, eh tratar de contribuir a que bajen la ansiedad, ehm yo creo que eso es bueno, ehm ahora nosotros ehm en cuarto tenemos un mini icebreaker que es como hola cómo estás, asiento partamos. Porque además necesitamos porque cuando ustedes vayan a pedir trabajo a ustedes no les va a hacer nada mas que eso y porque estamos tratando tambien de emular que es lo que les puede pasar en el mundo real

entonces yo creo que las diferencias están relacionadas con los niveles y las demandas. Entonces yo creo que sí un 4

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: ¿Foco del examen oral final en las evaluaciones orales?

E: el foco del examen final sea en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: Ah el que solo el examen sea oral y no escrito

E: claro

P: Esto ha sido un tema de debate eterno eh y en ocasiones se hacían exámenes de lengua escrito y exámenes de lengua orales juntos, el punto es que los alumnos son tradicionalmente menos evaluados oralmente que de forma escrita porque todas las pruebas son escritas, todos los trabajos son escritos etc. Ehm sin embargo si se hicieran más exámenes o sea más pruebas orales que con y que estuvieran más o menos a la par con las escritas. Ehm entonces esto es complicado ehm y no se si tenga una respuesta pa la pregunta, eh yo creo que tal vez los exámenes las pruebas orales deberían ser más frecuentes, eh o deberían haber mini pruebas orales durante el año. Por lo tanto no sé un 3 en este punto

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: Está bien son los profes que les hacen clase, eh

E: ¿5?

P: Sí

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: Ehm en general se supone que son los tópicos que uno ha visto en clases y en ese sentido bien. Ahora algunos alumnos dijeron que parece que habían salido tópicos que no había visto y que yo suponía que habían visto, eh entonces les ponemos un 4

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: Eh tratamos con todo el corazón de que haya una concordancia. No sé 4 4,5

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: Sí, definitivamente un 5

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Ehm yo creo que ahora eh son eh más justas en la media en la que hay rúbricas, no se descansa solo en el sistema experto que tienen los profesores, que en general,.. especialmente ahora que han llegado tantos profes nuevos no es ni siquiera coherente entre sí, si uno pone dos profesores a escuchar la misma cosa entonces las rúbricas contribuyen a la.. a que los parámetros sean homogéneos. Eh evidentemente, probablemente se necesita más trabajo eh para seguir aunando criterios, pero creo que sí definitivamente son más justas son más informadas los alumnos tienen derecho a tener feedback eh y no los van a mirar feo, porque a nosotros nos pasaron todas estas cosas al revés. Eh uno se sacaba la nota y muchas gracias eh uno nunca se iba a atrever a pedirle feedback al profesor, eh a lo mas te iban a decir lo hiciste bien o pucha que lata, eh nunca supimos los tópicos de antemano, los tópicos podían estar o no relacionados con lo que vimos en clases eh y entonces nosotros hemos estado tratando de reparar todo aquello que sentimos que no funcionaba.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de la pruebas y exámenes orales?

P: Ehm probablemente yo creo que por una cuestión de tiempo eh nos deberíamos sentar todos a escuchar eh pruebas orales y seguir aunando criterios a través de los niveles, ehm eso puede ser una debilidad que ehm hay profes que solo ven un nivel entonces le falta como la visión general, o sea a mi me ha tocado hacer clases en todos los niveles porque llevo muchos años aca, pero no ha todos los profes les pasa entonces yo creo que ahí sería bueno. Esa es yo creo es la debilidad uno y la otra es que probablemente no todo al mundo le queda claro que es lo que se espera de los alumnos siempre ehm o tienen construcciones eh ideales eh no reales porque no es lo mismo enseñarle a grupos de 40 alumnos que como nos enseñaron a nosotros que éramos grupos de 20.

E: ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Eh yo las haría más frecuentemente, probablemente ehm a ver yo entrenaba a los alumnos en primero y ellos hacían presentaciones orales cada dos o tres semanas eh y hablaban dos minutos entonces cuando llegaban las pruebas orales estaban mucho más entrenados eh pero eso es en primero o sea ya de segundo pa adelante tienen que tener más no sé po más experiencia, ehm yo creo que en la medida en la que hayan rúbricas claras ehm podría funcionar, eh tal vez seguir afinando rúbrica que eso es como un trabajo eterno que no es una crítica es solo que tenemos que seguir trabajando en eso, mm y sí yo cre oque eso porque en este punto con el equipo con el que estaos trabajando todos tienen una buena actitud cuando ven a los alumnos así como no les van a pegar no les van a gritar no les van a mirar con cara fea etc. Eso.

Interview 5

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: a ver (5 6 7 8 9 10 11 12 13) por lo menos 27, no puede que sean menos entre 20 y 27

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Sí, probablemente distinguir entre la organización del tópico, este a ver la organización de la respuesta que se me da y la precisión del tópico

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: Lo que pasa es que ahí tengo un problema porque eh varios años de los que yo sí participé en los exámenes orales no había rúbrica, entonces este tú me estás preguntando perdón por el diseño de los orales o por la aplicación de los orales

E: El diseño y aplicación, la evaluación general, las dos cosas

P: Ah las dos cosas, ya cuando no había este rúbrica el diseño iba fundamentalmente por el lado de ajustes de cuales son los tópicos que se les van a ofrecer a los alumnos y temas estrictamente administrativos de cuanto rato van a estar hablando, bueno administrativo docente, donde se van a tomar y etc pero desde la

rúbrica en adelante este bueno desde ya no le llamaría problema en ningún caso pero si es harto trabajo diseñar una rúbrica porque las rúbricas no se hacen a propósito de impresiones que uno tenga sino que a propósito de lo que uno ha constatado, este que los alumnos son capaces de producir en sus niveles máximos y mínimos. Entonces en ningún caso les diría que es una complicación pero sí este hubo que en algún minuto levantar estándares de lo que se esperaba de los alumnos de tercero en particular porque este es el año en que yo he estado en orales, solamente en tercero, nunca en segundo, nunca en cuarto, nunca en primero. Entonces esa era como harta pega pero en términos de problemas no no.. ni siquiera enfrenté muchos, sí al principio algunos, problemas de estar en desacuerdo con los colegas con los que estaba corrigiendo

E: Entonces una nota de 1 a 5 para la evaluación general, qué nota le pone?

P: Incluyendo ambos con rúbrica y sin rúbrica yo diría que entre 3 y 4

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Yo como profesora? o lo que yo sé de otros profesores?

E: Usted

P: Ya nosotros con... cuando trabajamos con la rúbrica lo hicimos con en ese tiempo con Marco Espinoza hace unos cuantos años atrás, y en esa rúbrica

evaluabamos por un lado si gramática, había distintos segmentos en la rúbrica, gramática, producción léxica, desarrollo del tópico y organización del tópico, este y también componente de adecuación pragmática

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales?

P: Que sean capaces fundamentalmente de puntualizar con más especificidad sobre algunas generalidades que hayan presentado durante el segmento de habla libre digamos, de exposición argumentación libre

E: ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Porque tiene que ver también yo creo que eh no yo creo, en mi experiencia, voy a referirme a mi experiencia, este a los alumnos se les da un máximo y un mínimo de minutos en los que tienen que estar hablando solos, entonces luego ya empieza la administración del oral particular, si un alumno, si por ejemplo tenía que hablar te invento entre cuatro y cinco minutos y habla cuatro, hay un minuto, huelga un minuto como para hacer más preguntas, este o sea entonces tiene que ver primero con administrar este segmento de el alumno habla solo y luego este segmento mas de diálogo y luego también... eso en términos de administración, pero también está... de administración del examen, pero luego también está esto que tiene que ver con bueno si alumnos fue tal vez muy general en algún minuto se le va a pedir que especifique, si el alumnos no cubrió algo que todas las expectativas indicaban que iba a ir hacia allá, si el alumno dijo que iba a decir algo pero después no lo dijo. Cuando empiezan los orales por lo general los alumnos explican lo que van a decir y si dicen voy a hablar de a b y c y no hablan de c, pues bien ahí hay una pregunta forzosa si se quiere. Entonces distinguiría entre esto que tiene que ver con administración del tiempo total del examen y luego este asuntos puntuales que se vayan generando ahí,

pero sí reconozco que si bien uno siempre trata de tener algún parámetro no cierto dos o tres preguntas, en algunos casos ha habido solo que hacer una pregunta, en ningún caso ninguna ya y en otros casos más.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: No te entiendo mucho lo de tipo de Inglés, a qué te refieres

E: Se refiere a si es académico, si es formal informal, coloquial

P: Ya lo que pasa es que en los contextos académicos la informalidad tiene una presencia bastante importante, no solamente entre alumnos sino que también entre profesores y en la interacción entre alumnos y profesores, uno podría anticipar esto esta descrito por la literatura, uno podría anticipar que la comunicación académica es en extremo formal, este sin embargo la evidencia muestra que no es así. Entonces si yo tuviera que describir ese Inglés hablaría más que de formalidad o de informalidad... siempre es una situación digamos más formal, la situación es formal por lo tanto esto tiene impacto también en el tipo de lenguaje que se produce porque la situación es más formal que otras tantas, es más formal que una clase en fin, entonces sí yo diría que fundamentalmente sí podríamos decir que es más formal pero este el tipo de Inglés que se está esperando... yo no distinguiría mucho entre el comunicativo y el académico sino que sea, un Inglés que sea adecuado al tópico que se está hablando, o sea que haya adecuación fundamentalmente con el tópico, ciertamente con la situación, ciertamente con la audiencia, ciertamente con el propósito que hayan establecido las personas porque el propósito lo establecen los mismo alumnos cierto mi propósito en este oral es argumentar a favor o en contra, qué sé yo, este exponer en fin, entonces el tipo de Inglés que yo espero que se produzca es uno que considere la situación, que considere el tópico, la audiencia, el

propósito y la precisión necesaria para dar cuenta de ese tópico. No hablaría de académico comunicativo no.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: Ya, es que lo que pasa es que eso está también descrito por las rúbricas, que no hay una rúbrica para lengua Inglesa, hay rúbricas por año, entonces sí ciertamente este en el entendido que esto es un desarrollo el examen... tú me preguntas el examen versus los orales que hayan tenido como pruebas durante el año

E: Sí

P: Como el oral uno dos versus el examen

E: El nivel de Inglés en el oral final

P: Más que porque sea examen o porque no si yo siento que, no siento estoy segura que se puede tener más expectativas de logros en un examen puesto que ha habido más tiempo de instrucción, no espero que hablen mejor solamente porque es un examen porque eso es una tontera, no es porque ay el examen es tan importante que quiero que hablen mejor que hace dos meses, quiero que hablen mejor porque hace dos meses fundamentalmente que hace seis meses porque ha pasado tiempo y habido instrucción de por medio, no porque sea más relevante

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral?

P: Yo organización de las ideas y del tópico

E: ¿Por qué?

P: Porque me parece que ahí es donde está verdaderamente la comunicación, me parece que hay ciertas otras cosas que tal vez podrían interferir el mensaje, entiéndase por esto algunos problemas de articulación, algunos problemas inclusive suprasegmentales no cierto, y ciertamente algunos problemas de gramática, de imprecisión léxica pero esto lo que a mí más me importa en lo personal esto ya es una... my cup of tea digamos es que haya una verdadera comunicación, yo puedo soslayar como auditor ciertas cosas que me pueden interferir el mensaje pero quiero saber que hay un mensaje. Eso para mí es lo más importante, y que el mensaje sea completo, complejo, eso me gusta, en eso yo me concentro.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: En mi caso en lo que yo conozco en mi experiencias

E: Sí

P: Yo diría 5

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales.

P: El procedimiento que sigue uno como profesor o el procedimiento que se les informa a los alumnos

E: Que sigue usted como profesor

P: 3

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases.

P: Mira yo creo que ahí me tengo que restar porque yo soy profesora de discurso escrito, entonces yo he estado...no sé cómo contestarla, la verdad es que no enseño práctica. No sé si puedo o no contestar, no sé si tienen o no sabe, no aplica, no responde

E: No, no tenemos eso pero alguna noción que pueda tener de los demás profesores, no sé si conversan entre ustedes

P: Eh no, para serte super honesta, te mentiría

E: Entonces no

P: Sí sé que Marco, este quería practicar eso pero no sé finalmente en qué profundidad se habrá realizado o no.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales.

P: 4, acogedora, yo por lo menos trato de ser empática, yo me acuerdo que era estresante y trato de ir a buscarlos, les digo dónde se tienen que sentar, me preocupó que sientan que no tienen que venir a sentarse nomás, y los miro mientras hablan.

E: Y en general, la actitud de los profes, usted cree que es buena?

P: Mira, en general, yo me acuerdo que en los otros cursos no lo sé. Marco por ejemplo era un poco más parco, porque además le estaba muy concentrado en tomar notas. Nos repartíamos la pega, yo estaba a cargo de esta cosa de interacción, y Marco claro, interactuaba menos porque estaba más concentrado en las notas. Pero eso tenía que ver con una definiciónn de roles al interior de la comisión, no era así porque sí. Yo que por lo menos me gusta pararme y saludar a mis alumnos, me resulta fácil, y Marco era el profesor de práctica.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral.

P: 4, en el entendido de que hay un marco y que se les permite elegir uno de dos tópicos, se les permite cambiar el tópico si es que ellos declaran que ya lo cubrieron en alguna oportunidad yo le pondría un 4, sí. Tal vez habría cosas que mejorar pero funciona bastante bien.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 4, ya en el caso de nosotros, de Marcos y yo porque yo este año ya no tomo orales, porque como son más los profesores la profesora de Escritura por suerte se salvó. Y el procedimiento para tomar apuntes lo teníamos conversado, eso estaba planeado. Marco iba a tomar la mayor cantidad de apuntes respecto a casi todo y yo me iba a concentrar en apuntes sobre organización y desarrollo del tópico, y que por lo general iba a tomar con discreción para que los alumnos me siguieran mirando mientras hablaban. Entonces había procedimiento, no era a la que te criaste. Siempre puede ser mejor, por eso 4 y no 5, porque que yo tenga que estar interactuando y tomando notas complica un poco el asunto.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc).

P: 5, es que nosotros teníamos con Marco otra estructura. Eso del icebreaker era para nosotros bastante innecesario, en realidad, o sea no se penalizaba ni muchísimo menos. Pero lo que nosotros esperábamos, y de hecho eso estaba protocolarizado en algo que se subía a u-cursos para que los alumnos lo pudieran ver, era que iban a tener que introducir el tópico, más allá de “uy que hace calor, niña”. Con lo general eso es con grabadora apagada, ahora yo les digo que yo los iba a buscar y les decía “ya tranquila mijita”, qué se yo. Pero no ahí en la sala con la grabadora, entonces en ese sentido sí había una estructura, en ese sentido le pondría un 5, pero nuestra estructura era bastante interna, digamos, y sí estaba claramente estipulado que iban a tener que introducir, desarrollar y concluir y que eso iba a ser en un marco x de tiempo y que después iban a haber preguntas y eso estaba claro.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente.

P: 1, me parece pésimo. Atroz. Ustedes saben que mi experiencia es sobre todo en Lengua III que es el año que tienen dos bloques semanales de Discurso Escrito que es lo mismo que tienen en práctica, y yo sé que les saco hartito y los hago sufrir hartito. No lo digo con orgullo pero, entonces que toda esa pega se haya hecho, claro las notas son las notas nomás digamos. No es un tema de ego, de por qué no está representado lo mío. Es un tema de que bueno, si se ha recibido la misma instrucción en términos de carga horaria, de trabajo pa la casa. Me parece de lo más estructuralista esta cosa de la prioridad de la Lengua Oral por sobre la Lengua Escrita, me parece oscurantista, me parece anticuado, me parece que no da cuenta de la pega que están haciendo ustedes. Todas las peores impresiones respecto a las razones por las cuales eso sucede.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales.

P: 3, ya en el caso de nosotros no sé porque nosotros éramos dos, entonces era obligatorio, no había nada que hacer. Pero sí había algo bueno que podría ponerle un 3, que es que no por eso traíamos “extraños”; no porque fuéramos pocos íbamos a invitar a otros profesores. Si nosotros hacíamos las clases, nosotros tomábamos el oral. Y en ese sentido creo que está re bueno. 3 y no más, porque los que estamos somos los que somos.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales.

P: 4, los tópicos con Marco los tratábamos de cambiar año a año, dejábamos los que habían funcionado mejor. Tratábamos de elegir temas que pudieran desarrollar un ángulo argumentativo de posiciones antagónicas ojalá, porque elicitaban

un poco más de respuesta, el género expositivo meramente. Ciertamente sentíamos que iba a ser más fácil para un alumno estructurarse si había pros y había contras entonces tratábamos de elegir tópicos que tenían ángulos argumentativos.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.

P: 3, concordancia fuimos alcanzando en la medida en que fuimos trabajando más, que nos fuimos afianzando si se quiere. Ajustando la rúbrica, porque sucede que, y esto es malo, que como cambiamos tanto a los profesores es difícil revisar cuán de acuerdo está uno con las personas que una está evaluando. Entonces como en el caso de Marco y yo, en los últimos años trabajamos constantemente juntos, en el principio teníamos algunas diferencias que peleábamos con sangre, luego ya se fueron diluyendo porque ganamos o perdimos nuestros respectivos puntos, y eran en relación al curso no a nuestro divimos ni mucho menos. Entonces yo creo que ahí hay un tema de trabajo, de cuánto tiempo uno ha estado ajustando la rúbrica, conversando sobre eso. Y sí, van en relación con los objetivos generales y específicos en relación a lo de Discurso Oral.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: No hago práctica y nunca he hecho.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Yo creo que las principales fortalezas por lo menos como lo hacíamos con Marco...estoy tratando de pensar en los últimos años porque lo anterior entre que se me diluye en la memoria y es menos representativo. En cuanto a fortalezas yo creo que como les digo teníamos un...conversábamos mucho del asunto, nos reuníamos formal e informalmente a discutir mucho de estas cosas entonces había como les digo un cierto fiato, una revisión constante y ajuste de las rúbricas año en año, no cambiábamos la rúbrica a mitad de año porque cuando veíamos que había cosas que cambiar la cambiábamos para la rúbrica del año siguiente. La rúbrica es una suerte de contrato o sea uno no le puede estar cambiando al alumno la rúbrica porque a uno se le ocurre... creo yo, creíamos nosotros, entonces como fortaleza si yo creo que esta... que nos la tomábamos muy seriamente además, que llegábamos a la hora con Marco al menos, en otras oportunidades en otros años al menos tuvimos problemas con eso, que inclusive si habíamos ponte tu nos guardábamos bastante en el bolsillo si teníamos hambre sueño etc y tratábamos de mostrarle nuestra mejor cara a los cabros, cada cual con la mejor cara que uno pueda llegar a tener pero si tratando de entender... yo creo que una de las fortalezas era eso, que éramos bastante serios, bastante ordenados, hablábamos mucho del tema y empatizábamos con el alumno en el sentido no de andar entendiendo sus pequeñeces sino que entendiendo que es una situación estresante y estábamos muy de acuerdo entonces yo creo que fortaleza es cuando uno desarrolla fiato, responsabilidad, seriedad respecto a la (ininteligible)

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

P: Debilidades, yo creo que por ejemplo una debilidad es que haya estado yo ahí, yo soy de escritura, esa es una debilidad que en el fondo uno no está en sus áreas de experticia ahí, uno está como profesor de un grupo de personas digamos pero yo no estaba en mi área de experticia, entonces por ejemplo esto que suena como una cosa muy general yo no se si te invento ustedes han visto o no el tercer condicional ponte tu, entonces no puedo tener una gran certeza respecto de cómo evaluar ciertas cosas y eso involucraba gracias al fiato no era tan terrible porque podíamos conversar

y oye esto lo han visto? sí, sí lo vieron, no, no lo vieron. Entonces debilidades sí yo veo por eso... eh esto es solo en relación a lo mío? no puedo encontrar debilidades ajenas?

E: Sí también

P: Ya debilidades ajenas yo creo que hay una especie de no consideración esto para mí es super importante de entender que en los orales por muy importantes que sean, por mucho que se estén jugando la vida la nota el año no sé no por eso dejen de ser lenguaje y por lo tanto no por eso dejen de ser lenguaje online y si yo me equivoco hablando en Español y que me equivoco y ustedes lo saben, obviamente también me voy a equivocar en Inglés y eso no habla de mis competencias puede hablar de un error de performance. Entonces yo creo que de pronto enfatizar tanto que haya precisión y perfección respecto de cosas articulatorias muy menores y cosas gramaticales muy menores o que de repente no se te venga una palabra y tires otra menos específica que no es la mejor palabra pero es la que se te vino to mind en ese momento yo encuentro que de pronto pecamos yo digo pecamos por no sé yo la verdad.. es que uno siempre cree que lo hace regio pero sí creo que enfatizar tanto ciertas cosas que no ocurren ni siquiera en la producción de lengua materna y trasladar eso a esto es una buena producción en lengua dos es primero irreal, segundo no me está hablando de si los cabros aprendieron o no muchas veces no van a estar hablando así por... nerviosos están los cabros, o sea si ha todos nos ha pasado si yo estudié aquí mismo por niña, entonces si yo creo que esa es una debilidad grande donde se enfatiza mucho lo normal y digamos que lo discursivo se deja bastante de lado, el hacer sentido de verdad

E: ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Muchas cosas, primero ajustaría bien las rúbricas, vería que hubiera progresión año en año en las rúbricas, que no trabajemos aisladamente que sí de vez en cuando... pero no es una cosa formal y estable, o bien sacaría a los profesores de escritura de los orales y a los profesores de gramática o bien pondría un componente de gramática y de discurso escrito y de la actividad que sea que se haya enseñado en la examinación. Creo que hay que revisar las razones por las cuales el examen es solamente oral, creo que de pronto en el departamento nos basamos mucho en un tema de costumbre y esto es así como se hace porque se ha hecho mucho tiempo más que la evaluación crítica de uno lo que está pasando y dos que dice la literatura especializada respecto de lo que estamos haciendo, entonces creo que ciertas actitudes y procedimientos se establecen más allá de la necesaria crítica que debe existir dentro de un grupo de académicos, entonces sí cambiaría montones de cosas. Es más ni siquiera lo he pensado ahora, a veces ni siquiera tendría un examen oral, no lo sé me entiendes o no tendría pruebas orales y fundamentalmente creo que hay que mover el foco de la belleza, la precisión, el preciosismo a la comunicación real de idea profundas complejas que una cabro prefiere arriesgar que le salga feo un cluster ponte tu. Yo creo que más vale arriesgarse a perder un poco de belleza y preciosismo por tirarse por la complejidad de las ideas, por tirar un punto, no dejar de pelear un punto al profe porque pucha me va a costar mejor le digo que bueno si si, no o sea yo creo que eso provoca temor, creo que los orales como los estamos haciendo propenden mucho la baja autoestima, la baja autoestima no solo me importa porque quiero que mis alumnos sean felices, porque quiero que sean buenos lingüistas y quiero que se tiren y que vayan a hacer cosas entonces si están no es que yo no es que yo no malamente va a suceder que desarrollen patas y se tiren para donde se tienen que tirar. Además uno termina convencido de que uno... porque las notas suelen ser particularmente bajas en los orales que uno realmente no tiene dedos pa este piano y un monton de cuestiones, entonces yo creo que hay pegas académicas que hacer, nosotros de discutir al interior de nosotros por qué hacemos lo que hacemos, qué es lo que debemos cambiar sea esto grande sea esto chico, estabilizar procedimientos y considerar que esto no es... que esto se inserta en el desarrollo lingüístico de personas y que nuestros objetivos no es que sean... no es que nazcan de nuevo y

sean ingleses nuestro objetivo es que sean chilenos que hablen inglés y que hablen cosas interesantes, eso creo que es.

Interview 6

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí, toda la vida.

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Desde que empecé, dos al año más o menos, y yo en la universidad de Chile llegué el 2007, o sea 7 años, o sea, 7 por 2, 14 más menos.

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Sí he participado. En realidad no podría nombrarte ninguna dificultad, los problemas no están en la elaboración, no, yo diría que no hay problemas de elaboración. Los problemas están en otra parte.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 4

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: La habilidad principalmente de expresarse en idioma inglés de forma oral a un nivel, en el caso de cuarto año, en nivel C1, más menos, que es el nivel del marco común europeo que se espera en cuarto año. Ahora, sub-habilidades hay varias; hay habilidad de argumentación, hay habilidad para describir situaciones, eventos, objetos, etc, habilidades para explicar posturas, habilidades para expresar sus diferentes puntos de vistas, expresar posibilidades y alternativas, entre otras. Hay varias

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales?

P: Capacidad de reacción frente a un estímulo determinado, es decir, que la persona sea convincente respecto de la pregunta que se formula y demuestre conocimiento del tema que está empleando al ser capaz de responder de forma fluida

E: ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Porque las temáticas son distintas, porque no todos los temas se desarrollan de la misma manera, porque la prueba oral adquiere una cierta dinámica dependiendo de el qué y el cómo los alumnos entreguen su reflexión y su respuesta al primer estímulo y va a ir dependiendo de eso en base a las preguntas que se vayan formulando. Es decir, no es una instancia 100% objetiva, sino que hay un alto grado de subjetividad, porque se trata de una instancia en donde participan seres humanos y al participar seres humanos es imposible encontrar una objetividad absoluta, sino que además, la interacción lingüística es resultado de una interacción por así decirlo, valga la redundancia, por lo tanto puede ir variando.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: Bueno, el inglés nivel C1 al que yo me refería es un estándar que está establecido en el marco común europeo, está objetivamente descrito, objetivamente digo dentro de la objetividad que puede tener, porque al hablarse de un lenguaje, etc. El marco común europeo se refiere fundamentalmente a determinadas destrezas que deben manejar los alumnos en las cuatro habilidades principales, en este caso sería la habilidad fundamentalmente de producción oral y la habilidad de recepción o comprensión auditiva, a pesar de que esa no es la que se mide principalmente, acá la que se mide fundamentalmente es la producción oral. Y la producción oral está determinada fundamentalmente por una serie de descriptores que también son públicos y que están conocidos por todo el mundo y que tiene que ver

fundamentalmente con ciertos aspectos léxicos, que ya dejan de ser lo típico a un nivel básico o intermedio, donde se espera que el grado de complejidad léxica que alcance el alumno sea un poquito mayor y que también cuando hablamos de complejidad léxica se refiera a las capacidades de expresar por ejemplo sutilezas en las diferencias de significados. Claro uno puede utilizar una palabra genérica *man* y decir un significado pero cuando tu hablas de *block* o de *mate* o no sé cualquier cosa así ya hay sutilezas significativas que hacen una diferencia importante en el proceso de comunicación, eso por ejemplo en lo léxico. En lo morfosintáctico, se espera ya un grado de complejidad sintáctica un poquito mayor, donde el alumno salga de la oración simple y pueda establecer oraciones más complejas, donde haya subordinación, donde haya coordinación, donde también se expresen ideas un poquito más complejas, y los alumnos puedan hacer uso de nominalizaciones y no solamente puras frases verbales. Está comprobado y hay estudios, de hecho el profesor Zenteno de la Universidad de Chile lo hizo una vez. Habló de una vez, la simplicidad léxica que está asociada a la frase verbal versus la frase nominal que implica un mayor grado de elaboración discursiva porque los alumnos, por ejemplo, al usar más frases verbales, están en un estado previo de proficiencia lingüística, cuando usan más frases nominales están en un nivel superior de proficiencia lingüística. Bueno, la nominalización incluso está asociada a elementos más elaborados del discurso, por ejemplo, también asociado al discurso científico, cosa que son los niveles más altos de elaboración discursiva, en mi opinión, discutible y claro por qué el coa de la cárcel uno podría decir que es menos complejo lingüísticamente que el discurso científico cuando podría ser todo a la inversa, bueno pero hay posturas al respecto. Bueno, pero esos son los elementos. También hay en el ámbito discursivo textual, elementos cohesivos ya a un nivel, en cuarto año, se espera que el alumno no sólo cree oraciones aisladas, sino que también las vaya conectando y esas oraciones también conecten de forma coherente y que haga un todo que esté unificado, y eso es el texto y el discurso, y sean capaces de establecer inferencias, bueno y una serie de otras cosas que van en ese sentido. Eso con respecto a lo lingüístico, pero también nosotros evaluamos el contenido de lo que dicen, la profundidad de las ideas, la originalidad, que hay argumentación que sea

relativamente consistente con lo que se está planteando, si la persona está informada o no está informada, eso es otra cosa.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: C1, ya lo dije.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Depende con a qué te refieres con prestar mayor atención, porque si yo presto mayor atención a algo no significa que le estoy asignando mayor importancia. Yo por ejemplo, puedo preocuparme mucho de cómo la persona está elaborando su discurso, sin embargo yo en mis pruebas, le pongo 33, 33, 33% en general a todos los aspectos que te mencioné; lenguaje, discurso y contenido. O sea, las tres cosas deberían pesar lo mismo, pero obviamente en el momento de la prueba uno de repente le presta mayor atención a determinadas cosas, por darte un ejemplo, si hay un alumno que me dice *people is* y yo quedo al tiro así, entonces obviamente quiere decir que le estoy poniendo mayor atención a eso, pero desde el punto de vista de a qué le asigno mayor importancia, ese error no debería implicar que le pongo un 1 al alumno, porque por ejemplo la elaboración discursiva está buena o por el ejemplo, el contenido de lo que está diciendo es súper bueno, a pesar de que quizás a esa persona yo le pongo cero punto o un punto o dos puntos por así decirte en lenguaje, pero si lo demás está bueno, tiene puntaje en lo otro. Pero algo que me gustaría aclararles, en las pruebas orales no siempre nos hemos adaptado a la rúbrica que yo uso normalmente en lo personal porque yo como profesor tengo mi propio, o sea yo tengo 25 años de experiencia docente, y a lo largo de mis 25 años yo he ido viendo rúbricas por acá, por allá, por varios lados, así que yo me he dado cuenta que las rúbricas, hay

muchas rúbricas que tienen muchas falencias, que no son muy buenas o que van en desmedro de algunas cosas, por eso que yo siempre he dicho, hay que ponerse de acuerdo en qué es lo que hay que evaluar y eso asignarle la importancia correspondiente, entonces, yo digo, ninguno de los tres aspectos, es decir, se acuerdan que yo les hablo del *TOL (Task Organisation Language)* pero organisation se refiere a toda la organización discursiva textual que hay detrás del asunto, digamos, no es organización únicamente, por eso es que a mi no me gusta tanto el término organización, quiero buscar otro término. Entonces, hay pruebas orales, porque como son tomadas en equipo, en las cuales nosotros hemos tenido que consensuar, entonces hay profesores y profesores, hay distintos tipos de profesores, hay profesores que están acostumbrados a trabajar con unas rúbrica otros que han trabajado con otras rúbricas, otros como yo, que tengo mi propia rúbrica que ya casi *I don't relinquish it* y hay profesores que no tienen rúbrica, el profesor Zenteno jamás trabajó con rúbrica, de hecho, hay muchos estudios que dicen que la mejor rúbrica que existe es la mental que tiene un buen examinador que trabaja sin rúbrica porque dicen que el *expert rater* tienen ya una visión mental exacta de lo que quieren evaluar a diferencia de las personas que se fija mucho en las rúbrica que tiene que entrar a interpretar lo que dice esa rúbrica. Entonces por ejemplo, hay distintas rúbricas testeadas, modeladas que ya han sido puestas a prueba y que fundamentalmente han sido puestas en conocimiento de la comunidad internacional a través de publicaciones e internet, etc, por medio de las editoriales, para qué estamos con cosas, todo se reduce a plata, y en el mundo de la examinación internacional existen dos corrientes muy influyentes que es por un lado TOEFL, EEUU a la cabeza y las empresas norteamericanas, y por otro lado Cambridge que es Inglaterra, en el ámbito del inglés, con la Universidad Cambridge a la cabeza y la editorial Cambridge a la cabeza y todas sus pruebas que se derivan de eso; Cambridge tiene el *First Certificate*, el *Advance English*, el *IELS* y todas las demás pruebas, entonces las rúbricas que ellos han tratado de establecer lo han hecho en base a esas pruebas, entonces qué es lo que significa sacarse un A, B, C en *Cambridge Advanced* o en proficiency o en *First Certificate*. Y ellos tienen rúbrica, yo en lo personal tengo mis series críticas respecto a la rúbrica de *Cambridge*, aunque creo que es una buena,

creo que es una muy buena rúbrica, creo que *Cambridge* le pone mucha influencia a lo que ellos llaman la parte de fluency y no me acuerdo qué otra cosa y que la ponen independientemente de la parte de los criterios discursivos textuales, entonces finalmente yo creo que hay un desbalance, se están yendo demasiado por la parte discurso textual, que si bien es cierto es importante, no puede ser más importante que *language*, que no puede ser más importante que el contenido, en mi opinión, yo creo que hay un desbalance. En muchas pruebas orales, porque como hay profesores del departamento de lingüística que están acostumbrados a trabajar con ese tipo de rúbrica, hemos tenido que trabajar con ella y yo me he tenido que adaptar a esas circunstancias, como otras veces otros profesores se han adaptado a lo que yo he planteado. Si ustedes me preguntan qué tipo de rúbrica es la ideal para evaluar lenguas extranjeras yo me quedo con la del Bachillerato Internacional; *International Baccalaureate*, que es la prueba de Lengua Inglesa que se aplica a todos los colegios del mundo que hacen Bachillerato Internacional; ésta es una prueba para ingreso a la universidad que evalúa en todas las posibles asignaturas, incluyendo *English as a second language*, y que es universalmente reconocida. O sea, si tu sacas *International Baccalaureate* y tienes un buen resultado, puedes entrar a Harvard, Cambridge, Oxford, a cualquier universidad del mundo. Y la PAA, o la PSU, pasa a la historia obviamente porque la PSU solamente te sirve en Chile, pero el *International Baccalaureate* te sirve en todo el mundo, incluso en Chile. Hay universidades que aceptan el *International Baccalaureate*, o sea la Universidad de Chile tengo entendido que sí lo acepta; la Universidad Católica también lo acepta; solamente las más selectivas. Y a mí me gusta mucho los descriptores que usa el *International Baccalaureate*, porque en mi opinión es balanceado. Le pone lo mismo que yo hago. Ellos hablan del 100%. Son 33% al contenido, 33% a lo discursivo-textual, que ellos llaman *organisation*, yo lo saqué de ahí; ellos le ponen *organisation* pero en el fondo se refieren a lo discursivo-textual, o sea uno lo examina bien... yo lo he adaptado un poquito porque hay algunas cosas discursivo-textual que ellos ponen en *language* y hay otras cosas que son más del plano discursivo-textual que ellos ponen acá. Y el contenido; y eso está claramente definido, a mí me gustan mucho esas rúbricas. Por lo tanto, yo lo que hago es adaptarlas un poquito a lo que yo hago. Pero como te digo,

a veces hemos usado ésas, a veces hemos usado otras, y eso. Pero, ¿la pregunta era, exactamente? Que no me acuerdo... [Se le repite la pregunta]. Ah, claro, a qué criterio le presto más atención. Yo espero que a ninguno. A ninguno de los tres criterios que yo uso, y los tres valen lo mismo. Eso no significa que en un momento determinado, en una prueba, yo no le preste atención a una determinada situación que ocurre.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 3

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: 2

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: 2, como son trabajo en equipo, en la Universidad de Chile no existe el tiempo, por lo menos para los profesores a honorarios que son la mayoría, para hacer esto. Entonces depende de la buena voluntad del profesor; si el profesor quiere ponerse de acuerdo y tiene tiempo y puede ir a preparar la cosa con el otro profesor, lo hace. Pero no tiene ninguna obligación de hacerlo, ni contractual ni nada entonces... Obviamente, yo no le echo la culpa a los profesores, pero yo pienso que

esa situación no puede ser, porque un profesor, sobre todo universitario, no puede ser remunerado solamente de acuerdo a la docencia que hace. Esa docencia tiene que ir acompañada de, un tiempo de planificación, un tiempo de preparación, un tiempo de esto- y eso tiene que estar reconocido por la institución. Si la institución no lo reconoce, tampoco lo puede garantizar, o puede exigir garantizarlo. Ya, me puse a llorar. En todo caso a mí no me afecta, yo te digo si a mí me convocan a una reunión, me convocan. ¡Pero que me convoque alguien! Si ésa es la otra cosa. Que, muchas veces lo que ha pasado, a nosotros, es que a alguien se le ocurrió hacer una prueba oral y de repente me avisan, “Oye, hay prueba oral la próxima semana”, y yo, “¿Qué? Por favor, ¿cómo?, ¿cuándo?”. Entonces eso no puede ser. ¿Me entienden? tiene que haber una preparación, y tiene que haber una planificación. Pero si universidad establece las condiciones mínimas para que eso se pueda dar, obviamente se tiene que dar, y debería darse. Pero si tú me preguntas si actualmente existe eso, te diría que no.

E: La actitud de los profesores cuando evalúan a los alumnos en las pruebas y/o exámenes orales

P:3, Ahí tenemos una gran discusión, porque yo soy de la opinión de... ¡esto no puede quedar grabado! a diferencia de mi colega X que no lo hace, si durante una prueba yo considero que hay un error que es muy garrafal yo se lo digo al alumno, porque creo que la prueba también es una instancia de aprendizaje. Yo considero que las evaluaciones en general son instancias de aprendizaje. Si hay una persona que comete un error garrafal, o un error importante, o ni siquiera tan importante, pero sí un error que valga la pena destacar, yo se lo digo al alumno. “¿Sabe qué? Está cometiendo un error, o sea, dése cuenta”. Porque a veces las instancias de evaluación son las mejores instancias de aprendizaje. Hay alumnos que, si en una prueba cometen ese error y el profesor se da cuenta, y están bajo la presión de la prueba, el alumno después se va a acordar para el resto de su vida que eso es un error y no lo va a cometer nunca más. A diferencia que si se lo digo en una clase, o en cualquier otra

parte, qué se yo, en los pastos... uno se olvida, pero en la prueba es más significativo. Porque la prueba tiene cierto grado de ansiedad. Ahora, mi colega X dice que eso no puede ser, porque hay suficiente evidencia que dice que los niveles de ansiedad en las pruebas son altísimos y por lo tanto, a los alumnos hay que dejarlos hablar solamente, y uno evaluar lo que el alumno dice. Bueno, yo creo que hay dos posturas ahí. Yo considero que la evaluación también es instancia de aprendizaje. Si tu consideras que la evaluación sólo sirve para evaluar el desempeño del alumno y nada más, entonces claro, pero son dos visiones, por lo tanto, ¿la pregunta era? [Se le repite la pregunta] Ya, me voy a poner neutral ahí, a pesar de que pienso que la actitud en general es buena. Yo creo que es buena, engeneral. Claro, pero hay cosas que se pueden malinterpretar. Porque yo puedo decir “Usted está cometiendo un error”, entonces me está diciendo “Oye, pero no podís ponerte así, te estai enojando”, y no, yo no me estoy enojando. Simplemente estoy diciendo “Oye cometiste un error, aprenda del error”, ¿me entienden?

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: 4, arbitrario, porque los eligen los profesores de acuerdo a lo que se ha hecho en clase. OYE, la otra cosa, que no lo dije anteriormente, que tenía que ver con si uno le ponía mayor atención o no. En términos de lengua, yo sí hay algo que le pongo mucha atención, que es, lo que yo he enseñado. Yo siempre les he dicho a ustedes, si yo enseñé algo es para que ustedes lo utilicen. Entonces, si los alumnos en mis pruebas utilizan el vocabulario, las estructuras, los patrones de pronunciación que yo les he enseñado, etc. eso quiere decir que yo veo aprendizaje., porque para mí las evaluaciones son instancias de aprendizaje. Por lo tanto, a eso sí que le pongo mucha más atención.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 3

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: 3

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: 5

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: 3, porque no es que se seleccionen, sino que van los que pueden nomás; o los que les tocó. Esos van.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales.

P: 5, a mí m e parece bien, porque son las cosas que se vieron en clase, se supone. Pero yo puedo dar cuenta de lo mío, no puedo dar cuenta de los demás colegas, porque el procedimiento que nosotros normalmente utilizamos en las pruebas orales es el que yo he utilizado en cuarto; yo no puedo hablar por segundo y tercero porque desconozco. Pero en cuarto ha sido, “Ya, ¿qué viste tú en clases? Ya, manda tus preguntas. Ya, ¿qué viste tú en clases? Ya, manda tus preguntas...” Yo supongo que los profesores hacen lo mismo. Si es así, está bien.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: 4

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 4, porque yo no puedo hablar por los demás profesores. ¿Ustedes con quién más tienen lengua? [Se le da el nombre de la profesora] Claro, yo no puedo hablar por lo que hace la Y, no sé qué... o sea yo a Y la conozco, tengo una muy buena impresión de ella en términos profesionales y todo... pero tenemos orientaciones levemente diferentes. Y es más, le gustan más otro tipo de temas que los que me gustan a mí. Yo soy más político, yo soy más... me gusta mucho más el debate, la confrontación. Trato de que mis alumnos confronten ideas. Me gusta eso. La Y, yo la veo a ella como una persona que busca más el diálogo, el consenso, no sé. Pero es que también somos personalidades distintas. No todos somos iguales. Gracias a dios.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Yo creo que la principal fortaleza es que logra determinar, en términos generales, un nivel de proficiencia de un alumno en particular. Porque las demás instancias de evaluación. Por ejemplo, los debates que hemos hecho nosotros; los videos, que hemos hecho nosotros; las pruebas escritas... cualquier otra cosa, siempre son en colectivo. Entonces es muy difícil pesquisar efectivamente el nivel de

ese alumno en ese momento. Por eso yo creo que ése es el mayor mérito que tienen estas pruebas.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

P: Tiempo de planificación, organización de los profesores. También es necesario recurrir a una mayor, yo no diría objetividad porque la objetividad es imposible conseguirla, sobre todo en una prueba oral, pero sí **métodos y mecanismos de validación** de los instrumentos un poco más objetivos dentro de lo que se puede decir ahí. Que estos instrumentos sean sometidos, y también con los procedimientos de evaluación, las rúbricas y todo lo que involucre, sean sometidos a un proceso de validación un poquito más sistemático y más serio, más riguroso.

E: ¿Le cambiaría algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: A mí me gusta el cambio de por sí, en términos generales. Pero así como no creo en los dogmas, tampoco creo que el cambio necesariamente sea bueno. O sea, si el cambio es para mejor, bienvenido sea. Y tampoco me gusta que nos quedemos con un tipo de prueba a la eternidad; creo que uno puede ir variando a lo largo del tiempo, y ésa es la idea, ojalá ir variando y hacer- por eso yo en términos generales trato de someter a mis alumnos a distintos tipos de evaluación, no solamente un tipo de evaluación. Por qué, porque eso va a demostrar efectivamente el nivel de proficiencia que tienen los alumnos en un estado de lengua en un momento determinado. Actividades colectivas, actividades grupales, actividades individuales, actividades en pares... a mí me gustan. Ahora, por ejemplo, yo echaba de menos el *individual oral*, donde el alumno solo defiende su postura. Pero lo agregué a mi sección del trabajo, y de hecho nuestra última evaluación va a ser un *individual oral*. Por lo tanto yo decía, "Las pruebas orales son en pares, por qué no las hacemos individuales". Okay, toma más tiempo, más- hay miles de problemas asociados. Pero

bueno, si no se hace en el examen oral se podrá hacer en otras instancias. O, el trabajo en pares se hace en otra instancia, y el examen oral podría tener el *individual oral*. Yo siempre soy de la opinión de que hay que ir variando para que el alumno se pueda exponer a distintas modalidades de aprendizaje y a distintas modalidades de evaluación.

Interview 7

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: La verdad es que llevo siendo profesora de Lengua Inglesa a nivel universitario como 10 años, entonces el número de exámenes orales yo diría 500. Muchos, muchos.

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Sí, todas las veces que uno hace una prueba uno tiene que diseñarla.

E: ¿Qué parte es más difícil?

P: La elaboración de la rúbrica para esa prueba, una vez determinados los objetivos y el nivel que se espera, hay que hacer la rúbrica y transformar los objetivos de la prueba y el nivel esperado en descriptores y eso es siempre un ejercicio muy difícil de hacer. Porque los descriptores tienen que ser no sólo claros respecto a los objetivos que uno se planteó, sino que además tienen que ser claros para los alumnos, los alumnos tienen que leerlos y entender lo mismo que uno está leyendo o muy parecido a lo que uno está leyendo y eso es difícil de hacer.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 3-4; Yo creo que hemos tenido una evaluación, entonces para mi es muy difícil contestar por todo el tiempo que llevo trabajando aquí porque hemos ido evolucionando, entonces yo siento que hemos evolucionado y hemos evolucionado positivamente. Si hoy día tengo que evaluar lo que hoy día hacemos, yo diría que mi evaluación, no es muy malo ni tampoco excelente, yo le pondría entre 3 y 4.

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: En general, de acuerdo al nivel, el uso de gramática, el uso de los componentes del lenguaje, gramática, pronunciación, vocabulario y también dependiendo del nivel el uso algunos otros elementos discursivos como simplemente la organización del discurso, la claridad del discurso, y en los niveles más avanzados se espera la capacidad de hacer esto de una manera un poco más complicada, un poco más sofisticada y que el alumno vaya siendo capaz a la vez de ir interrelacionando ideas y de ir interrelacionando cosas, eventos que tienen que ver con la cultura, con la política, digamos, que tienen una gama de temas, entonces está la parte lingüística propiamente tal y después hay una cosa que se espera que nuestros alumnos sean críticos con respecto a la realidad, y esa parte nosotros también tratamos de desarrollarla. Y eso, digamos que es típico de nuestro programa, porque yo he participado de otros programas y eso no se motiva, no se valora. Pero esto es un sello de este programa.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Porque se espera que cuando el alumno hace su exposición, en eso él pueda, cuando tiene un cierto número de minutos, para hacerlo solo digamos, se espera que en ese número de minutos él pueda mostrar esto que les decía, no sólo lenguaje, sino que mostrar la capacidad de organizar y la capacidad de conectar con otras cosas, expandirse. Entonces las preguntas tienen que ver con, cuando nosotros notamos que al alumno le ha faltado en alguna de estas áreas, tanto en el lenguaje como en la expansión, te fijas del tema, entonces nosotros les hacemos preguntas para corroborar nuestra perspectiva, saber si saben más o si le podemos hacer más preguntas que lo ayuden a producir más de la información que necesitamos o

simplemente hacer que él produzca algo que no produjo, porque le faltó o porque no lo hizo, de manera que nosotros podamos evaluar o cumplir con todos los puntos que la rúbrica nos exige cumplir.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: También depende del nivel. En primer año se trata que sea comunicativo, porque la gente está recién adquiriendo sus habilidades lingüísticas, formando el lenguaje, entonces se pide que ellos puedan comunicarse no más. Ya en segundo empieza a ser más académico y les exigimos un poco más de formalidad en lo que dicen, entonces empezamos a corregir cosas como dijo *guy* en primero pasó pero en segundo ya no, hay que decir esta persona, este profesor, hay que referirse de una manera distinta y se va pidiendo que sea más académico que comunicativo en general. Yo creo que eso no es una cosa que esté dicho en alguna parte, pero académico porque en el fondo nosotros sabemos, creo yo, esto es una opinión personal, no es discutida ni consensuada con los demás profesores. Yo creo que se entiende que en este medio, uno no puede mucho proveer al alumno de un lenguaje coloquial, informal. De partida porque nuestra comunicación con el alumno es siempre formal. Es siempre dentro de la sala de clases, es muy raro que uno converse con el alumno en el pasillo, que converse de temas que no son académicos, entonces por eso yo creo que se tiende a hacer eso.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: El nivel está determinado por el nivel, o sea, lo que se espera en primero no es lo mismo que se espera en segundo y no es lo mismo que se espera en tercero, pero yo diría que para cada año de la carrera, hay un nivel que se espera como mínimo.

Bueno y eso es lo que uno dice eso es lo que se espera en este nivel o en este año, por ejemplo que en primer año el alumno sea capaz de usar los tres o cuatro tiempos verbales principales simples y que sepa hablar de él y que sepa hablar en forma coloquial, eso se espera, eso es el mínimo que se espera. Si el alumno usa más tiempos verbales que el básico y usa más vocabulario que el básico entonces la nota ahí va subiendo. Y yo creo que esa es una forma de verlo en todos los niveles, como cuál es el objetivo que se espera al final de cada curso y si el alumno llega al mínimo de ese objetivo para pasar o no y de ahí para arriba con la nota para arriba.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Yo creo que de nuevo depende del nivel. Por ejemplo, si tengo que hacer una prueba con primero, ahí casi toda la atención está en la adquisición del lenguaje, entonces, en que dijo el tiempo verbal correcto, que usó la palabra correcta, en que usó el pasado simple o el pasado progresivo o el pasado perfecto en la ocasión exacta porque es lo que está adquiriendo. En los otros niveles, por ejemplo en cuarto, se supone que eso ya está adquirido, por lo tanto, uno no se centra tanto en el lenguaje, aunque, por supuesto, si uno en cuarto detecta un error que debería haberlo corregido, haberlo aprendido en primero se marca y qué se yo. Pero yo creo que en cuarto ya, en los últimos niveles, uno empieza a ponerle mayor atención a la capacidad de ordenar la información, a la capacidad que el mensaje sea claro y bien entregado, y que se hagan todas estas correcciones que uno se espera, que haya una visión crítica a cualquiera que haya sido el tema que el alumno tiene que hablar en el examen. De nuevo, uso primero y cuarto como los extremos, pero depende del nivel en el que estén.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 4-5, está cerca de ser muy bueno

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: 2,5, Esa es una cosa todavía muy informal porque muchas veces tenemos que improvisar la sala, y todavía se da de una forma muy artesanal diría yo, eso definitivamente se puede mejorar.

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: 3, Por dos factores. Primero, no siempre hay tiempo, uno a veces tiene que concluir una unidad o tiene que concluir un contenido que tiene que estar pasado antes de hacer la prueba, por un lado. Y de pronto es también la participación y el interés del alumno también, o sea cuando los alumnos no siempre van a los ensayos, entonces por eso yo diría que la evaluación mía es un 3.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: ¿A qué te refieres con actitud, a seriedad? ¿A mensaje corporal?

E: Sí, a todo eso.

P: 3, Mira, nosotros tratamos de hacer, sobre todo cuando vemos a los alumnos muy nerviosos, que el nervio es una cosa que está siempre presente como enemigo en las pruebas, tratamos de hacer que los alumnos se relajen, a algunos les ponemos pelotitas pa que aprieten, qué se yo. Pero sin embargo sigue siendo muy formal y estricto, entonces yo creo que también es algo que se podría mejorar pero no sé cómo.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: Yo diría que 4, porque los tópicos están indicados antes, entonces se indican con una antelación. No con mucha antelación, pero con suficiente, y son temas que se discutieron en la sala de clases, entonces tienen esta vista los alumnos y después eligen al azar. La suerte juega un rol ahí también.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: Yo diría que eso también es mejorable, pero eso debería estar entre un 3.5 o 4 para mí, porque no se me ocurre una manera de que se pudiera hacer de otra forma. Lo que sí yo trato de hacer es que los alumnos no vean que uno escribe mucho, porque los pone muy nerviosos. Pero no se me ocurre a mí otra manera de hacerlo, entonces a veces trato de poner por aquí abajo la... Pa que el alumno no vaya viendo qué cantidad de cosas escribe. A veces uno escribe mucho y a veces poco, y que escriba poco no significa que le esté yendo regio. Uno escribe dos ejemplos de un error que se está cometiendo muchas veces, entonces pa qué lo va a escribir todas las veces. Sé que es una interferencia para el alumno, pero no se me ocurre cómo corregirlo.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: El icebreaker es algo que nos ha funcionado y no nos ha funcionado. Es algo que se trata de usar en primero, te fijas? De hecho está descrito para primer año como una de las etapas del examen. Pero hay alumnos que no quieren el icebreaker, quieren salir del cuento lo más rápido posible. Yo diría que el monólogo y la conversación son recursos distintos que requieren de una forma de lenguaje diferente. Yo prefiero el monólogo, porque las conversaciones entre los alumnos tienden a ser muy tensas, no siempre les resulta. Lo mismo con el icebreaker. Por eso yo no sé cómo evaluar esa parte, a lo mejor un 3 porque no es ni bueno ni malo.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: Yo diría que está bien, a eso le daría un 4, porque todas las otras habilidades se evalúan mucho durante el curso de Lengua. Entonces en segundo tienes listening aparte, una nota aparte, una clase aparte de Práctica incluso. Está el discurso escrito, también como una habilidad aparte e incluso durante todo el año tú tienes una evaluación de pruebas orales de unidad en los distintos niveles. Y siempre, en términos de número de evaluaciones en el año, siempre lo que está en desmedro es el oral, entonces faltan instancias para evaluarlos, porque las evaluaciones orales implican equipos de profesores entonces es un problema.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: Yo diría que ahí no hay ningún procedimiento, si son los profesores que participan en Lengua. Se trata siempre de elegir un profesor que esté en contacto con los alumnos y que es parte del curso de Lengua. No sé qué responder porque no hay ningún procedimiento.

E: A lo que apunta es que a veces aparecen profesores que tienen menos contacto, o en cursos más grandes a un grupo le toca profesores que no les hicieron sus clases a ellos sino a la otra sección...

P: Eso tiene que ver con los profesores que hay, con el número de profesores que están disponibles. Estamos siempre cortos de profesores, entonces... Yo le pondría un 2 ahí porque no hay muchas posibilidades. Y eso tiene que ver con nuestra discapacidad para tener más profesores como departamento.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: Ahí yo diría que un 4, porque los tópicos para los exámenes orales son temas que salen directamente de la sala de clase. Uno incluso hace preguntas que se discutieron en la sala de clases que salieron o de los alumnos o de uno mismo, y que fueron cosas que se discutieron. En general se trata de que no haya ningún tema que no haya sido visto en la sala de clases.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: 4.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 4, 4.5, 5.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: La mayor fortaleza justamente es que todos los temas se tratan en la sala de clases, que tienen una práctica y discusión dentro de la sala de clases. Que hoy día tenemos rúbrica, que es visible para todos los alumnos, y que la lista de temas se conoce con alguna anterioridad.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

P: Que las pruebas son cortas, son 5 minutos, 10 o 15 minutos y que uno en ese rato tiene que formarse una opinión de lo que el alumno puede o no puede hacer y no siempre es suficiente. El tiempo que se le tiene que dedicar a los alumnos no siempre es el óptimo.

La otra es la forma en que se hace el examen. Esto que uno tiene que tomar apuntes y eso es un elemento de estrés para el alumno, que no hemos podido cambiar o que no sé si podría cambiarse de alguna manera.

E: ¿Le cambiaría algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Eso, el que uno tiene que tomar apuntes. Sería mucho más natural que uno estuviera sólo conversando con el alumno, y después en otra sección uno se dedicara a poner las notas por ejemplo.

Interview 8

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí, desde el año pasado. Desde el segundo semestre del año pasado. He sido profesora en los módulos de práctica y gramática aplicada.

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Solamente he tenido la oportunidad de tomar exámenes orales desde el segundo semestre del año pasado. De tercer y primer año. Aproximado de todas las pruebas que he tomado, en primer año fue alrededor de 100 alumnos y tercer año alrededor de 70 aprox.

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Sí. No propiamente tal los contenidos, considerar los contenidos del examen. Sino más que nada la elaboración de las rúbricas, eso es súper complejo.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 4

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Ustedes saben que la lengua funciona en distintas modalidades. Entonces nosotros siempre intentamos considerarlas todas pero las principales para nosotros: las funciones comunicativas, la pronunciación, la accuracy, la exactitud al momento de utilizar las distintas formas gramaticales dependiendo del contexto en que los alumnos están siendo evaluados. Habilidades discursivas. Esos sería generalmente.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Bueno, a través de las preguntas se intenta elicitarse los contenidos vistos durante el semestre y eso va a depender realmente de las unidades que se hayan visto con cada curso. Y eso siempre va a variar. Y la cantidad de preguntas, eso depende de la cantidad de, no de la cantidad, de la calidad de la respuesta del alumno al momento de responder las preguntas que se le asignaron. Si estamos viendo que el alumno le está costando mucho, que la calidad de su respuesta no es la mejor; entonces le damos la oportunidad de intentar con otros contenidos y otras preguntas.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: Bueno, siempre un inglés funcional comunicativo. Que tenga que ver con los distintos temas que se han tratado en la unidad. Pero siempre más del lado comunicativo porque a pesar que ustedes están siendo entrenados para ser lingüísticas, expertos en la lengua inglesa al momento de hablar lo que ustedes deben entregar es contenido. Siempre tomando en cuenta la buena gramática, la buena utilización de las estructuras que han aprendido durante los años, pero siempre comunicado contenido, expresando ideas.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: Todo eso va a variar y va a depender del año en que los alumnos están. En primer año se supone que el target es un pre-intermedio. En segundo año se espera que el alumno tenga un nivel intermedio. En tercer año un inglés más avanzado, o sea upper-intermediate, sobre el intermedio. Y en cuarto se espera que ya tengan un inglés avanzado.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Generalmente, evaluamos la parte lingüística con mayor porcentaje. La parte lingüística que nombre anteriormente, la pronunciación, gramática y las funciones comunicativas de la lengua. Todo eso suma 70% y el 30% tiene que ver con las habilidades discursivas o sea si pueden ocupar conectores bien, si no hay tanto backtracking, todo ese tipo de cosas no son tan esenciales al momento de evaluar una prueba oral.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 5. En las que he estado envuelta yo.

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales.

P: 4. Todo es perfecto en término de horario con los alumnos y eso lo planificamos con anterioridad. Pero de repente no tenemos aulas suficientes para evaluar a la cantidad de los alumnos. Y a veces tenemos que utilizar las oficinas y si se han dado cuenta en la época de exámenes, de repente el tercer piso es caótico porque vienen alumnos de distintos años.

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: 5. Finalmente nos dedicamos clases completas a revisar contenidos que van a hacer tomados en cuenta al momento del examen.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: 5. Positivo. Por lo menos con los equipos de trabajo con la que he tenido la oportunidad de llevar a cabo las evaluaciones ha sido súper positivo, para que los alumnos se relajen un poco. Porque ustedes y bueno yo también cuando era alumna, uno llega en un estado de locura máxima, de pánico. Pero, si, siempre la idea es hacer un poquito de chit chat para que los chiquillos se relajen y no estén preocupados de la prueba en sí.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: 4. Creo que eso se podría elaborar de otra manera. No falta el que ve un papel más arrugado y es como aah ésta en la que le tocó a Juanito y la voy a sacar la misma porque es fácil. Creo que eso se podría sistematizar.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 5. Porque tenemos el tiempo necesario para discutir entre que viene una pareja de alumno o viene un alumno de forma individual, tenemos tiempo para discutir lo que pensamos cada uno. Y cada uno cuando el alumno está haciendo la performance de su prueba, tenemos tiempo para tomar nota de sus errores o de las cosas positivas que vimos en el discurso.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: 4

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: 5. Porque las clases de lengua se tienen que concentrar en práctica oral, creo yo.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: 5. Porque generalmente somos los profesores que hacemos los distintos módulos de lengua. Todos nos vamos turnando para poder evaluar a los chiquillos.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: 5. Porque eso también lo vemos con anticipación y lo discutimos con todos los profesores que hacemos práctica.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: 4. Se podría mejorar eso.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 5

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Yo creo que las fortalezas son el formato (por lo menos en 1er y 3er año) porque está bastante claro. Los alumnos saben que tienen que tomar un papelito con un tema, lo tienen que desarrollar, tienen 1 minuto o alrededor de ese tiempo para desarrollar lo que quieren decir, tomar apunte en caso de que se les olvide algo importante.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

P: Y yo creo que la parte negativa es la manera que se hace en términos de tiempo, yo creo que se pierde mucho tiempo llamando a los alumnos de a uno. Perfectamente podrían entrar a la prueba de a dos y hacer la prueba más interactiva. Pero de a uno creo que es una pérdida de tiempo, considerando que son alrededor de 100 alumnos en algunos años. Como en el caso de primer año.

E: ¿Le cambiaría algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Eso cambiaría, no sólo el formato de la prueba en sí sino la cantidad de alumnos que debieran tomar la prueba y los tiempos determinados.

Interview 9

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general.

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí, por lo menos desde el año 2003-2005

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: En esta universidad desde este año, porque en otras universidades por lo menos 10 años tomando pruebas orales

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así,

P: En general sí, porque las universidades tienden a trabajar en conjunto con todos los profesores del área por una parte, y además que es uno el que está mirando la clase, entonces se orientan en relación con lo que se vio en clases, los contenidos que se han visto y luego se evalúa.

E: ¿Qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Cuando se trabaja a nivel colectivo, el ponerse de acuerdo definitivamente. Porque implica trazar en algunas cosas, ceder en otras, eso. Que tiene que ver con cualquier tipo de trabajo en equipo o en conjunto, eso yo diría que es lo más complicado. En términos del diseño mismo en sí, tiene que ver con diferenciar algunas partes, por ejemplo, aspectos del lenguaje; Qué aspectos se van a tomar con mayor importancia, cuáles con menos; definir ciertas cosas, porque por ejemplo cuando uno dice pronunciación, eso es demasiado general, entonces uno tiene que empezar a definir qué va a entender por pronunciación. Cuando uno dice fluidez por ejemplo, que siempre se evalúa, bueno, qué es fluidez, qué se va a entender por fluidez, eso, esas definiciones y esa depuración conceptual yo creo que es complicada, porque hay que depurar, qué es lo que se va a trabajar y luego cuando uno ya determina las rúbricas, por lo general, por lo menos desde que tengo uso de razón, por lo menos de mi ejercicio, ha sido siempre con rúbrica, entonces uno tiene que empezar a elaborar criterios de desempeño y ahí uno define cada aspecto, entonces eso siempre es complicado, y no sólo para lengua, para otras asignaturas.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 4, Por cuestiones contextuales que no tienen que ver con la prueba en sí, sino que por ejemplo, por la cantidad de alumnos que se observan o por ejemplo, por un tema que no hay una sala apropiada para poder tomar exámenes orales con tranquilidad o que cuesta conseguirse una sala adecuada, por eso, más que nada por temas contextuales.

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Por lo menos lo que se ha tomado en consideración tanto en lengua I como en lengua III, estoy haciendo clases en los dos práctica. Hay un porcentaje que tiene que ver con la organización de la presentación, con la organización del discurso, por una parte, que tiene que ver con que tanto el alumno preparó el tema, cómo lo ordenó, cómo tiene un poco ordenada la cabeza, por decirlo así, cómo está organizando lo que va a hablar, pero eso tiene obviamente un puntaje menor, porque como nosotros estamos justamente en el área práctica desde el uso del lenguaje, el discurso ha tenido un porcentaje menor, pero no es tampoco tan menor, se trabaja con 60-40, 70-30 dependiendo del foco, pero por ahí va el tema, o sea, igual se consideran ambos casos, pero hay una focalización mayor en el uso del vocabulario, uso de la gramática, uso un poco de los contenidos de la unidad, la pronunciación también, más que que tantos ítemes cohesivos utilizó por ejemplo. Porque, eso lo vemos nosotros en discurso oral o en la práctica de la lengua, pero es mucho más atigente al discurso escrito, ahora cuando uno elabora un discurso oral también es importante obviamente utilizarlos, pero siempre uno apunta a la comprensión del lenguaje, entonces, muchas veces, a lo mejor si usted repite muchas veces la palabra *but*, a lo mejor suena muy repetitivo pero igual se va a comprender el mensaje.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales?

P: Corroborar la información, corroborar, creo yo, por lo que me ha tocado ver, es que no sea también una cosa memorística, porque como se entregan los tópicos con antelación puede existir un alumno que memorice el tópico, entonces claro, en post de organizar el lenguaje, en post de organizar su discurso, termine memorizando un discurso. Con las preguntas uno chequea si ese discurso solamente está aprendido, comprendido, elaborado, pero no memorizado, por ejemplo. Eso yo diría que es un punto importante, que no haya un aprendizaje memorístico, sino que es más bien un medir la habilidad en sí. Además que la primera parte de los orales tiende a ser un monólogo, que el alumno presenta lo que quiere decir respecto al tema, pero en la segunda parte se da un aspecto mucho más comunicativo, que tiene que ver con cómo interactuamos y se ven un montón de cosas ahí, se ven maneras de dudar, maneras de parafrasear, por ejemplo, técnicas de compensación cuando no tenemos vocabulario, por ejemplo se miran otras cosas que no se van a ver en la primera parte. Ahora eso, se evalúe o no se evalúe, porque finalmente uno evalúa lo que aparece en la rúbrica, sí le da chances al alumno para poder interactuar y mostrar como se maneja en el idioma un poquito más como en un contexto comunicativo

E: ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Tiene que ver con qué tanto habló el alumno, porque a veces uno presiona al alumno, si lleva dos minutos uno *go ahead*, continúa con tu tema, pero muchas veces ocurre que no pasa eso y ahí uno tiene que tomar más espacio de la parte de preguntas para poder obtener más información del alumno. Ahora en otros casos pasa es que el tema es en sí interesante, entonces uno está emocionalmente comprometido con el tema por así decirlo, entonces a veces uno hace preguntas porque está uno comprometido con el tema y le interesa y otras veces porque el tema que abordó el

alumno fue muy interesante, entonces uno también ahí como que quiere indagar un poco más sobre lo que el alumno está diciendo. De repente pasa por esas razones

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: Yo diría que en términos del inglés no hay, no existe el adherirse a una suerte de variación o variante del idioma, pero obviamente uno busca justamente eso, que el alumno sea capaz de comunicarse y que los errores de pronunciación no afecten la comunicación, no sé po, pares mínimos, o sea que un alumno no diga, por ejemplo, donde corresponde que vaya una /æ/ y no una /^/ ese tipo de cosas en términos de pronunciación, que la variación se entienda, si el alumno colorea la r o no colorea la r, nosotros no lo evaluamos como algo negativo o positivo, pero si que un alumno diga cat y nadie sepa si está diciendo gato, cortar o carreta, cosas así. Entonces no hay una variedad, lo mismo que si el alumno dice *on weekends* o dice *at weekends* ambas variantes están buenas

E: Pero en el sentido de si es más académico, más coloquial o más formal o más informal

P: Lo que nosotros tratamos de ver no es un lenguaje académico en sí porque en el área de práctica uno trabaja principalmente la comunicación, que el alumno sea capaz de utilizar el lenguaje, pero en nivel comunicativo, ese es más o menos el foco, entonces no se penaliza lo académico, ahora ciertamente hay un grado de formalidad porque tiene que ver con una evaluación entonces uno no puede hablar como habla con sus amigos ni utilizar ciertos ítemes léxicos que usaría con sus amigos no más y lo mismo pasa en español, hay ciertos grados de formalidad que se dan en una evaluación que obviamente se respetan, pero no se exige un nivel de lenguaje académico o de metalenguaje porque justamente nosotros no estamos trabajando en

el área metalenguaje, sino que lo que hacemos más que nada es trabajar en aspectos de comunicación, de cómo utilizan el idioma

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: Ese es un tema que se ha discutido, creo que sin haberse sentado a determinar los niveles de inglés, se está trabajando con ciertos niveles que se adherían al marco común europeo de referencia, sin quererlo en realidad, porque se determinaba tal nivel para primero, tal nivel para segundo, era siempre *pre-intermediate*, *intermediate*, *upper intermediate* y después *advanced* en el último año y ahora ya se adhirió, de hecho está hace poco, se están tomando decisiones sobre si se iba a adherir o no se iba a adherir al marco común europeo. Ahora el punto es que yo creo que es necesario definirlo, y que se defina formalmente, porque como les decía, lo que a mi me ha tocado ver es que no ha habido una definición formal, pero siempre se trabajaba con niveles, pero hay que definirlos porque aquellos alumnos que quieran postular a la pedagogía al DEP necesitan tener un nivel mínimo que tienen que ver con los estándares pedagógicos que salieron en enero de este año, entonces dentro de esos estándares aparece el manejo del idioma y está establecido como un nivel C1, entonces hay que establecer un nivel mínimo de C1, ahora obviamente si podemos postular un C2 genial, que es un nivel mucho más avanzado que digo es un nivel de *proficiency* de casi un *native-speaker*, pero podría ser si quisiéramos hacerlo, pero habría que llegar a un acuerdo. Ahora el tema es que lo mínimo que tenemos que sacar es un C1, porque al momento que los alumnos de acá quieran entrar a la pedagogía, a ellos se les va a medir ese nivel, se les va a solicitar en la prueba Inicia, que es la prueba que dan los profesores, que seguramente en un futuro va a ser obligatoria, en este momento es voluntaria, pero lo que se ve es que en algún momento va a ser habilitante, entonces claramente aquí el alumno que no tenga el nivel C1 no va a poder ser habilitado en algún momento para trabajar, yo creo que va a tener que llegar un momento, aunque no le afecte en sí a la licenciatura el hecho

de definir o no definir un nivel de inglés dado por el ministerio, sí va a afectar en el futuro a los que quieras postular a la pedagogía, entonces yo creo que hay que definirlo formalmente

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: A la parte de uso del lenguaje. Justamente, qué tanto están utilizando el vocabulario, la gramática, la habilidad en sí. Más que a la organización del discurso, en general. Es una cosa personal. Tiendo a mirar más esos aspectos, vocabularios, pronunciación, gramática. Eso.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 5

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: 3

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: 4, porque a veces pasa y a veces no.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: 5. Difícil evaluar una actitud con una escala de 1 a 5, porque también cuál es la actitud.

E: Pero lo que usted percibe aquí en la Universidad.

P: Yo pondría que es una actitud positiva, pondría un 5 Buena actitud. Es siempre de acogida, hay una cosa amigable, distendida, entonces tampoco hay una presión sobre el alumno como a nivel actitudinal.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: 5. Porque prepararon todo in advance , y tienen la posibilidad de que todo eso que prepararon pueden elegir de una variedad. Yo cacho que generalmente lo que hacen es escoger dos o tres tópicos, y dentro de eso ellos lo leen y luego dicen ah me quedo con éste.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 5. Yo lo encuentro útil, o sea en general, ahora cuesta que el alumno entienda que cuando uno toma apuntes, es algo positivo como negativo, o sea yo diría que ahí hay una dificultad al poder comprender. En general se puede.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: 5. Yo encuentro que la estructura está adecuada. Generalmente siempre lo que nosotros justamente hacemos primero es un icebreaker. Y uno dice, “No, relájese”. Una cosa para romper el hielo, y luego el alumno comienza con su monólogo y luego sobre un poco lo que dijo se hace la pregunta entonces tampoco el alumno queda como abandonado, no se le pregunta algo que esté como out of the blue, ni también fuera de lugar. Todo tiene que ver con lo que el alumno presentó.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: 3. Yo creo que también eso se podría manejar. Por qué, o sea es cierto que es necesario que el desarrollo de la habilidad oral sea profundo y que permita decir “Este alumno es capaz de dominar el lenguaje de alguna u otra manera o no”, pero creo que también es necesario trabajar otros aspectos a nivel escrito. Por ejemplo qué pasa con escritura, la escritura no se está evaluando y es parte de las habilidades lingüísticas, entonces no se está tomando en cuenta, no es tema en este momento. Sí evaluamos gramática y vocabulario a nivel oral pero no lo hemos visto como qué pasa in situ en la escritura. Muchas veces, en el aspecto oral, hay ciertos ítemes cohesivos que uno no considera porque está apuntando más que nada a qué tanto el alumno es capaz de comunicar. Pero la escritura es mega necesario, y tiene que estar súper claro y eso no se está revisando, en pos de otras cosas. Entonces a lo mejor eso podría cambiarse, o tener un componente escrito y un componente oral, de manera que se cubran todas las habilidades. Por ejemplo comprensión lectora. Tampoco se está considerando.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: 5, porque es súper claro. Todos los profesores comprometidamente participamos en los exámenes.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: 4. Es que tengo dos realidades distintas. En una de las asignaturas los tópicos son más bien consensuados, y se trabajan en conjunto, y se miran y se revisan. En otros no. Como ya han sido previamente trabajados, se han re-analizado sobre el tema y cada uno aporta si está de acuerdo o no. Pero no ha habido una creación del tópico en sí, de manera consensuada. Ahora yo pondría un 4, pensando en que la realidad consensuada sería la que más se replique, pero no tengo mayor... sí, un 4.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.

P: 5, yo creo que una de las cosas que he visto en ambos, casos, la validez de contenido es algo fundamental. Todo el mundo se encarga de que por lo menos a nivel de contenido sea válida. Y tiene que ver con la concordancia que se da entre los objetivos con los contenidos que se revisaron, de la manera en que se abordaron. Que sean tópicos que fueron vistos en clase y que estaban dentro de los objetivos del programa. Yo creo que eso es una virtud.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 5, no se abordan temas que no hayan sido abordados en clase. O sea por lo menos en lo que me ha tocado observar. No hay nada out of the blue. Siempre está planeado en relación a lo que se ha visto en clases, ahora, como les decía anteriormente, hay ocasiones en que uno no tiene mucho tiempo para practicar, pero no quiere decir que no se hayan abordado los temas. De que hay abordaje hay abordaje.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Es que siempre hay un comité evaluador, y eso no siempre se da. En algunas instituciones, en que general he visto, en general he trabajado en universidades privadas, por tiempos, por un tema de que todo el mundo es part time, y no hay muchos profesores contratados, y todos están en distintos horarios repartidos... nadie calza. O uno lo toma solo porque nadie va a poder ir. Entonces pasa muchas veces que la comisión era yo, solo, o yo y alguien más. Éramos dos, tres profesores ya es casi un milagro. En cambio acá generalmente, estamos los tres o cuatro profesores si es posible. Si no, mínimo dos, pero nunca estamos solos y eso creo que es una fortaleza. Lo otro, la validez de contenido, no se hace nada que no se haya visto. En cambio en otras universidades, o incluso en historias pasadas, pasaba eso que cualquier cosa le podían preguntar. Pero acá siempre se trabaja con temas que se abordaron, que estaban de acuerdo con los objetivos del programa y eso también es una fortaleza. Por lo menos a nivel de contenido, las pruebas son válidas. Y, qué otra fortaleza... La estructura, la creación de rúbrica también, que se explicitan los criterios con antelación. Y además que en general esas rúbricas son consensuadas; los criterios de evaluación son consensuados entre los docentes. Y los alumnos los conocen in advance, siempre de antemano.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

P: Contexto. Que de repente faltan salas más cómodas, salas que no sean así como esto. Como ustedes lograron ver en este preciso momento, fuimos interrumpidos y a nadie le importó. Entonces, a veces puede pasar eso y a veces pasa, y puede desconcentrar a la persona, o sea yo me desconcentré. Yo me pongo en el lugar de un alumno. Qué pasa si estamos en esta oficina, tomando el examen, llega alguien, abre la puerta. El alumno, nervioso, porque uno se tensa. Increíblemente uno tiene también una cuestión emocional puesta también en la evaluación. Entonces eso a uno lo hace perderse, perder el hilo, todo lo que uno había hecho discursivamente, que había intentando organizar desapareció. Entonces eso, deberíamos dejar salas especiales, porque a veces el laboratorio está ocupado y no se puede usar, entonces ahí entramos en esos temas. Esperemos que con la nueva facultad, que van a haber salas de seminario, eso se evite.

E: ¿Le cambiaría algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Yo le agregaría el componente de comprensión lectora. Ésas otras dos habilidades que no se están midiendo, porque uno mira comprensión auditiva y expresión oral, porque se están comunicando a través de este canal, pero lo escrito está dejado de lado, entonces eso es lo que o abordaría más también. Agregaría otro componente en donde se viera comprensión lectora y escritura. Ahora es mucho más demanding, claramente. Y eso implica otro tipo de inversiones. Más horas para los profesores, etc. Hay un montón de cosas también nuevamente contextuales que ayudarían a eso pero sería ideal que se viera todo, mucho más global, o sea, todo lo que involucra el aprendizaje de una segunda lengua.

Interview 10

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general:

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Qué difícil

E: ¿Un promedio?

P: El año pasado fueron, eran cuántos alumnos habían el año pasado en segundo? Yo hago clases en segundo práctica y eran no sé noventa y tantos alumnos? obviamente yo no tomé todos los orales, pero fueron tres instancias de orales. Probablemente pongamosle que eran no sé 40 alumnos en cada uno son 120 mas.. mh debieron haber sido como unas 120 pruebas el año pasado y ahora llevamos un solo control oral y esta vez creo que fueron menos debi haber tomado unos treinta probablemente

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Si, creo que lo más difícil siempre es la rúbrica porque uno puede tener muchas ideas en la cabeza de que es lo que quiere evaluar y todo pero que después eso una rúbrica lo pueda realmente evaluar y de hecho siempre tenemos que estar perfeccionando porque decimos cómo medimos esto? no está claro, qué pasa si un alumno hace esto otro, entonces la rúbrica creo que es lo más difícil

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: Yo creo que bueno, un 4, que sería bueno? eso?

E: si

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Todo prácticamente porque tenemos distintos... tenemos cosas de lingüísticas y extralingüísticas por así decirlo porque vemos la interacción con el profesor que haya coherencia en lo que va diciendo todas esas cosas y cosas

netamente lingüísticas como gramática, vocabulario, los sonidos, cosas como la autocorrección.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales?

P: Que el alumno sea capaz de entregar un... armar una respuesta porque tienen un tiempo donde no se les interrumpe, que sean capaces de armar esta respuesta entregarla de manera coherente, clara, y ojalá con el nivel de inglés para el nivel en el que está con ese nivel de inglés ojalá .A veces porque es muy bueno lo que dice y uno dice así como ya le voy a hacer un par de preguntas no más pero como por cumplir, otras veces porque se pasan demasiado del tiempo y por desgracia siempre nos pasamos del tiempo y eso a veces nos juega en contra yo a veces tengo clases después y no puedo terminar de evaluar y hay algunos que reciben más preguntas porque a lo mejor no hablaron tanto, no hablaron lo suficiente, tenemos dudas decimos hay algo extraño aquí queremos, necesitamos que siga hablando y les hacemos más preguntas

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: Siempre pensamos en lo que hemos visto hasta ese momento en el programa, lo que se vió antes en el año anterior como estoy en segundo o sea yo espero que tengan ya ciertas cosas de estructuras que ya manejen, ciertos sonidos, etc y lo que hemos visto hasta ahora. Ese tipo de cosas principalmente. Académico principalmente pero oral, o sea dentro del inglés académico el inglés académico escrito es mucho más formal, Que sea oral pero ojalá formal porque we're not dudes entonces y que sepan eso, de hecho en las clases también mencionamos este tipo de cosas porque hay alumnos que a veces en un afán por estudiar más también

salen con cosa que son extremo formales que no se usan en inglés hablado por ejemplo o al contrario alumnos que quieren hablar como mtv y claro no, se supone que las instancias de evaluación son instancias formales y nosotros también tratamos de sonar formal

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: Pero un nivel de inglés medido de alguna forma? porque lo que nosotros esperamos es que el alumno, quizás no maneje a la perfección por ejemplo la voz pasiva que vemos en segundo, pero que al menos este en algun lado, al menos, en el momento.. aquí debería ir voz pasiva que el alumnos usó esa voz pasiva en ese momento, que usó los tiempos perfectos por ejemplo , o sea las cosas que hemos visto, no les podemos exigir más

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Uh que complicado, en mi caso a mi me llaman mucho la atención los sonidos porque cuando estaba estudiando acá hice mi tesis en fono entonces siempre me quedó esa cosa pero trato de ponerle atención... trato de ponerle atención a todo, vocabulario, hartos sinónimos, si solamente está jugando con las palabras que vimos en clases, si expandió, quizás no usó nada de lo que vimos en la clase, estructuras gramaticales que usa, como las estructuras.. ehm y también coherencia o sea como lo que dijo despues aca a qué iba con esto, esto no tiene ningún sentido o está super bien estás super claro, hizo un outline al principio. Tratamos de hacer todo eso en realidad.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: Eh las instrucciones yo diría que excelente porque les damos un material escrito. Yo diría 5

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: Ahí pondría un 3 porque nosotros asumimos que van a ser acá pero los alumnos no siempre lo asumen y quizás nos falta decirles que va a ser acá

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: Ahí yo solamente puedo hablar por mi sección, y a ahí yo diría un 3 porque durante el año no preparamos tanto pero si me enfoco al final del año porque también están los contenidos por pasar

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: La actitud en qué sentido?

E: La disposición que puedan tener, de repente algunos a lo mejor no prestan mucha atención, o están apurados tienen que hacer algo después

P: O sea yo diría que la intención es 5, pero no sé qué tanto lo perciban los alumnos porque a veces de verdad estamos con todas las ganas de hacer esto pero por ejemplo después tengo una clase y quedan tres alumnos y ya es la hora y yo me tengo que ir, y tampoco voy a dejar mi clase botada por estar tomando los orales.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: Yo diría que excelente porque 5, porque ellos tienen la lista que publicamos de los cuales preparan todos los temas se supone, ese es el ideal y luego sacan dos de esos que ya conocen, entonces... y yo lo comparo con mi propia experiencia y en mi experiencia ni siquiera sabía las preguntas, no tenía idea de rúbricas ni nada, yo venía no más y hablaba. Entonces para mí es excelente lo que se hace ahora

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: Procedimiento por parte de los alumnos?

E: No, de los profesores

P: No creo que sea excelente quizás sea un 4, tratamos de ser lo más cuidadosos posibles pero es difícil a veces escribir y seguir escuchando al mismo tiempo

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: Todo depende del alumno siempre estamos dispuestos a usar cualquier tipo de estrategia, cuando llegan demasiado nerviosos a tratar de conversar un poquito pero tenemos tiempos, el alumno no se puede demorar más de 10 minutos en la sala. yo diría que 4 porque siempre estamos dispuesto a esto pero muchas veces no podemos o a veces vemos que no es necesario los alumnos llegan muy seguros se sientan y dicen a mi me tocó esto y de esto voy a hablar.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: Es que no hay parte escrita

E: No, pero que le parece a usted que como examen final solamente se tome la parte oral no la escrita.

P: Ahí me parece un poco complicado, yo diría 3. No estoy en desacuerdo totalmente pero creo que falta una parte de alguna forma escrita, pero como tienen discurso escrito y como hemos estado evaluando los unit tests entonces tampoco es que quede tan cojo, ahora si no tuviesemos los unit tests o si no tuviesen discurso escrito ahí claramente deberían evaluar con una prueba escrita

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: El procedimiento pucha ahí yo diría 2 porque tenemos demasiadas restricciones horarias, aquí la mayoría estamos a honorarios, entonces.. y tenemos otro trabajo, entonces coordinarnos con días y horas es muy difícil.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: Yo diría que un 4, siempre se puede mejorar pero tratamos de hacerlo lo más... lo mejor que podemos, nos juntamos y estamos con el libro viendo los temas, no crean que se nos ocurren así mientras estamos en la micro y nos mandamos un whatsapp, no, nos juntamos a ver esto

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: Yo diría que 4 porque si... creo que están de acuerdo, ahora si son tal cual objetivo examen... no podría asegurarlo cien por ciento pero creo que sí está muy cercano a eso

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: Eso es menos yo diría que 3, quizás no es tanto, podríamos tener más énfasis entre comillas.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Fortalezas en que son una herramienta que demuestran de alguna forma un poco más objetiva porque es una comisión, creo que puede mostrar de una forma un poco más objetiva el nivel de Inglés de los alumnos aunque entiendo que al ser un examen a algunos eso les juega en contra y que yo veo en la clase algo y en que en el examen yo veo otra cosa. Pero al menos creo que igual sirve que sea una comisión, el que se le den los temas antes, que los preparen, por último para... porque es solamente para ver la habilidad oral, y me parece una buena forma, no se me ocurriría otra tampoco.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

P: Que sea un examen, eso juega en contra y quizás que al tener secciones tan grandes de no sé, más de veinte personas es mucho para un ramo como práctica, es demasiado de hecho, no siempre todos van a hablar entonces hay alguna gente que llega con menos entre comillas ensayo para esto que se prepara menos

E: ¿Le cambiaría algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Yo lo que haría sería dejarlo como nota aparte, cambiaría los porcentajes de Lengua Inglesa en realidad, y eso dejaría los orales como notas aparte porque hay alumnos que en la parte oral les va muy mal muy muy mal pero se salvan con las notas que tienen en gramática y discurso escrito y pasan de curso, y después los profesores de tercero dicen... entonces yo los separaría porque hay una gran diferencia, o sea hay alumnos que alcanzan un nivel muy bueno en la parte escrita

pero en la parte oral nada, y no puede ser que sigan avanzado o sea algo debería haber ahí pero bueno esa es mi opinión.

Interview 11

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Aproximadamente unas 5 o 6

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Sí. Lo más difícil para mi fueron las rúbricas porque ahí habían hartos criterios que influían en que fuese difícil. Personalmente yo no tenía tanta experiencia de cómo se hacía una rúbrica, después estuve leyendo más y aprendí, pero en un principio me costó saber cómo repartir el puntaje y ver cuáles son las prioridades en que nos íbamos a centrar al momento de evaluar. Además yo era profesora de lengua I. El diseñar la rúbrica era una dificultad por muchas razones, razones internas de la rúbrica que tenían que ver con qué aspectos iban a pesar más y qué aspectos iban a pesar menos, cómo lograr que lo que nosotros evaluáramos fuera efectivamente lo que nosotros habíamos enseñado, entonces eso era muy difícil. Eso acompañado a cosas más externas como que uno se tenía que poner de acuerdo con otras personas que muchas veces en los grupos de elaboración de esas rúbricas, habían muchos desacuerdos con respecto a qué cosas eran esperables y qué no, porque no solamente uno se podía concentrar en lo que uno había “enseñado” porque no se trata solamente de enseñar cosas como en historia y filosofía que es más contenidista que eso, que en realidad era más de habilidades y competencias, entonces era complicado poder llegar a acuerdos con respecto a qué cosas iban a tener más valor y al final terminábamos incluyendo tantas cosas que al momento mismo, cuando uno estaba escuchando al estudiante mientras el estudiante producía o cuando uno interactuaba con el estudiante, eran demasiadas las cosas que uno tenía que estar haciendo, tenía que estar tratando de mantener una interacción (porque era una conversación la que tenía que haber, mirando a los ojos a la persona) y al mismo tiempo si se equivocó en la gramática si se equivocó en la pronunciación y tratando de entender la estructura discursiva que está utilizando para poder hablar en ese momento, eran muchas, yo realmente creo que no hay ningún profesor que sea capaz de hacer eso, al menos que sea una persona muy habilidosa y la verdad es que uno en ese momento uno va a priorizar lo que a uno le parece más importante, entonces yo me tenía que concentrar en lo que a mi me parece más importante que era tratar de entender lo que me estaban diciendo y yo poder contestar y si ese intercambio se iba a dar limpiamente y si me saltaban demasiado a la vista cosas que me impactaban eso sí las anotaba, pero eso al momento de la evaluación grupal también era difícil poder acordar con eso, y al final cada uno ponía su nota. Es difícil el tema.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 2

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

Nosotros los profesores somos muchas gente, yo puedo responder por mi. Para mi, a mí me tocó hacer clases de Lengua I y eso marca una diferencia con Lengua II, Lengua III y Lengua IV. Porque obviamente en Lengua I uno recibe estudiantes que vienen con cero inglés, entonces, yo podría decir que fueran inteligibles, pero la verdad es que no puedo esperar eso. Alguien que no sabía hablar nada, no puedo esperar que a mitad de año pueda ser inteligible porque no sabe hablar nada y tiene que aprender todas las pronunciaciones y qué se yo. Yo esperararía que el examen se quedara dentro de las cosas que se han conversado en clases, de las actividades que se han hecho, porque eso le da al estudiante el rango de vocabulario que se ha utilizado para describir distintos temas, yo esperararía por ejemplo, con respecto a fonética, no esperararía que el estudiante tuviera unos sonidos espectaculares, pero sí esperararía que el estudiante haya adquirido algo parecido a lo que es la imagen de la palabra, la entonación de la palabra, o por lo menos con palabras que yo sé que hemos utilizado harto en clases, porque uno ocupa más palabras, repite más palabras, uno las está ocupando porque quiere que las aprenda entonces yo esperararía por ejemplo que no me dijera danjer (pronunciación en español) si hemos estado estado hablando de los *challenges* o *dangers* no esperararía que dijera danjer porque eso me quiere decir que en el fondo estuvo en una clase que

se habló de *danger* y ahí uno reconoce que no se agarró, que el alumno no dijo mira parece que esto se escribe danger pero se pronuncia *danger* y lo voy a escribir así denller pero que cachó que la palabra no se pronunciaba como se escribía y eso a mí como profesora es lo que me importa. En cuanto a la gramática, en primero, como no tengo una gran base en gramática, no tengo una categorización de cosas que me importan más o menos, pero por ejemplo sí me hace ruido cuando se ocupan algunas cosas en pasado que puedan confundirse con voz pasiva porque de repente uno no sabe quién hizo qué y eso para mí es importante, pero yo no lo ando buscando, si surge, yo me voy a dar cuenta. Pero es importante al en el fondo que se entienda bien que no se confunda lo que está queriendo decir. Finalmente, otra cosa, que me parece más importante que todo lo que he dicho, es primero, que el estudiante pueda ser espontáneo, que pueda, aunque sea referirse a pocas cosas, porque no tiene tanto inglés, sí que haya adquirido (porque ha puesto también de su parte estudiando, repasando el vocabulario, leyendo buscando cómo se usa una palabra en el contexto aquí, en el contexto allá) y que en el fondo pueda referirse a un tema muy sencillo muy simple, como por ejemplo, una celebración típica de un país, y pueda utilizar el vocabulario típico y que pueda hacerlo de manera fluida, expresar cómo se siente porque son cosas que uno va trabajando en esa unidad y que lo pueda hacer con seguridad y que pueda expresar cómo se siente y poder describirla, contar de qué se trata, poder referirse a todo el espectro de cosas que en clases uno va trabajando para que en el fondo demostrar que aprendió. Y no necesariamente tiene que ser la misma celebración que se habló en clases, puede ser cualquier otra celebración que al estudiante le parezca interesante. Además, por ejemplo, a mí me tocó ver que siempre les interesa y que tiene que ver con algo muy cultural, entonces ahí hay muchas cosas que se pueden expresar, hay un alumno que puede ocupar las mismas palabras de siempre, que son tres, siendo que en clases se hablaron de otras palabras, en los textos habían otras palabras, se utilizaron y se re-utilizaron en tareas y en cosas, entonces eso me importaría, que en el fondo que hubiese un trabajo en clases y en casa que le permitiera al estudiante poder referirse a través del vocabulario adquirido a un rango de cosas en el contexto que ha estado estudiando, y eso me parece más importante que nada. Y que sea capaz de poner su opinión, sus sentimientos con

respecto a eso, porque eso me demuestra a mi que hubo una conversación y que ese tema del que se habló llegó al estudiante y que el estudiante tiene una postura; no me gustan las celebraciones porque son fomes o porque son cochinas. Pero que tiene una postura frente a eso y eso me parece más importante, y que la pueda expresar en inglés y que yo la pueda entender. Si yo la puedo entender, o sea, si me habla de una celebración que yo en mi vida he escuchado y me la cuenta, aunque se equivoque la pronunciación yo le entiendo lo que me está diciendo, ya en Lengua I para mi es una buena nota. Si dijo *people is* o lo que sea, me da lo mismo, en ese contexto de Lengua I

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Yo creo que eso varía de profesor a profesor. Yo por lo general cuando hago preguntas, las hago por dos razones o por tres tal vez. La primera es que, por ejemplo, precisamente al tratar un contexto como el que yo estaba hablando, el estudiante fue más bien plano y se refirió a pocas cosas, es decir, ahí hay dos en una. Por un lado fue plano en el sentido que ese tema habría visto en clases de manera más tridimensional, por decirlo, se han hecho descripciones, se ha hablado de la música, de lo que gente hace, de la ropa que usa, y los estudiantes han dado su opinión, y en realidad él dice sí, describe tres o cuatro cosas del entorno, pero no se refiere a lo que hacen las personas, a por qué lo hacen, bueno yo le preguntaría, ¿por qué la gente hace eso? y tú ¿cómo te sientes con respecto a eso? yo le preguntaría como para que me pudiera redondear más esa situación. Ahí hay dos, porque en el fondo, también si es que se trata de otro tipo de contexto en donde es muy importante referirse al pasado y el estudiante sólo habla del pasado, yo le preguntaría, porque puede que el estudiante no se esté refiriendo al pasado porque no sabe, entonces le preguntaría para saber si es que hay una estructura que te permite hablar de eso y si es que no las tiene, tú evitas hablar de esos temas. Y ahí están como un poco las dos, porque tiene que ver con algo situacional, pero también tiene que ver con algo más lingüístico, en

el sentido que quiero que ocupe las estructuras que se enseñaron para poder referirse a esas cosas. Y tercero no me acuerdo, pero principalmente son esas dos, en el fondo para que el estudiante se pueda referir a más cosas con estructuras que se estudiaron. Porque en el fondo también, cuando uno se presenta a una evaluación y tiene que hablar de algo, la idea es que uno no sólo estudie inglés por ejemplo, sino que uno piense también en qué es lo que va a decir, qué es lo que quiere decir y cómo lo va a decir. Y para eso tienes que pensar qué cosas son importantes, qué cosas no son importantes, tiene que haber un proceso no solamente lingüístico, sino que también de pensamiento, de reflexión con respecto a lo que tú vas a decir. Si yo te pido, Tania, te voy a pedir que tú mañana a los niños de primero les hagas una charla acerca de la importancia de limpiar después que se carretea en el cenicero y yo te pido que hagas eso y te pido que lo hagas en español y claro, no te vas a poner a estudiar español para poder decirlo, pero sí vai a tener que pensar un montón en cómo lo vas a decir, y con qué estructura lo vas a decir y que vas a poner primero, qué cosas vas a enfatizar más, esas son cosas que a lo mejor también uno debería enseñar en la clase y yo siempre he pensado en enseñarlo, o sea, he tratado de integrarlo de cierta manera, entonces lo trato de evaluar también porque me parece que es súper importante

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: En Lengua I, yo esperarí un nivel más coloquial, o sea no coloquial, no un inglés estándar para referirse a cosas, suponte eso incluye niveles de formalidad, pero también de informalidad, es un inglés que se utiliza para interacción con otras personas de mayor o menor cercanía. Podríamos decir coloquial semi-culto o semi-formal o algo así. Porque no vamos a andar hablando tampoco muy coloquialmente ni tampoco tan académicamente o tal formalmente

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: En Lengua I, se espera que hayan cumplido con todos los requisitos para pasar de pre-intermedio a intermedio. Y para hacer eso, uno se basa en los contenidos del curso, que en el fondo se basan en el libro. Ahí hay una cosa importante igual, que en Lengua I (en realidad yo sólo he trabajado en Lengua I) y pese que le puse un dos al diseño y a la aplicación, y se lo mantengo, igual creo que la aplicación de la evaluación de los exámenes orales, sobre todo el del final, va muy ligado a ese punto que me preguntaron recién. A mi me deja con satisfacción, porque generalmente Lengua I no lo reprueba tanta gente, reprueban precisamente esas personas que no pudieron agarrar el ritmo de estudio que necesitaban para pasar de un nivel cero a uno que está ya pasando o acercándose al final del pre-intermedio. Si uno lo ve porcentualmente serán de una generación de 80 alumnos serán 10 los que reprobarán, y no más que eso, a mi me parece que en ese sentido la aplicación y los resultados van un poco de acuerdo con lo que uno tendría que evaluar y con el trabajo que uno ha hecho. Esto lo digo muy intuitivamente, ya que en el fondo no se han hecho los estudios necesarios estadísticos para tener una autocrítica nosotros de cómo han funcionado esos procesos, todo es muy al ojímetro y eso no es bueno.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Yo personalmente, como no soy profesora, mi importancia está siempre posicionada en la pronunciación, pero no como diciendo “quiero que los niños pronuncien aquí o acá” como es primero, con conversaciones que hemos tenido siempre con la Miss Coty y ella siempre me ha dicho, solamente a finales de año se pueden considerar los pares mínimos, nada más. O sea, si hay otro error, eso no se puede evaluar, porque no se ha hecho un trabajo, se ha presentado solamente,

entonces para mi siempre fue importante para mi plantear esto, pero después siempre es muy difícil porque no me dejan. Por otra parte, con respecto a las otras áreas, o sea, era para mi importante porque yo sabía de eso, entonces tenía que contribuir con eso, entonces en las comisiones cuando alguien decía “es que pronunció mal esto” yo les decía que no, que no pronunció cómo tenía que pronunciar para este nivel. Pero por otro lado, yo esperaba igual, que las otras áreas del lenguaje que no puede evaluar, tener esa misma garantía de que va a haber otra persona que como yo, va a estar resguardando su área de experticia de una manera que corresponda, y eso generalmente no se ha dado mucho, creo que allí ha faltado rigurosidad. Una cosa que a mi me llama la atención de todo esto, me he enterado que alumnos han podido pasar Fonología I por ejemplo y en sus pruebas de pronunciación no les ha espectacularmente bien, pero se han sacado un 4 o un 4.5, un 5 y en Lengua del mismo año, la pronunciación les ha bajado mucho la nota de Lengua y eso me parece súper preocupante, porque al momento de la rúbrica, lo que más les baja es la pronunciación, pero en Fonología, con profesores como la Miss Coty que es súper exigente y el profesor Vivanco, que tienen toda una trayectoria, que han escuchado literalmente miles de personas pronunciando, han puesto una nota y ahí a mi me llama la atención y me pregunto si eso no pasara con otras áreas, como gramática y vocabulario.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 4, en mi experiencia en Lengua I

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: 3

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: 1, conmigo misma, me estoy hablando a mi. Porque nunca preparé los exámenes y eso es muy malo.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: 3, Lo que pasa es que hay algunas actitudes que son muy malas y me producen mucha frustración a mi, pero por otro lado también he tenido excelentes experiencias

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: 5, En mi experiencia, que es Lengua I, yo ahí le pondría un 5 porque yo cuando estaba en la Universidad, en los exámenes uno no sabía qué temas le iban a tocar. Había un cerro así de papeles y te podía tocar cualquier cosa, entonces... ¡ahí era como complicada la cosa! Si yo comparo eso con lo que hay ahora, o con lo que a mí me tocó vivir en Lengua I, encuentro que es bastante mejor la situación ahora. Porque generalmente a los estudiantes se les dan todos los posibles temas antes, y los pueden preparar. Y hay una parte en la que ellos presentan lo que han preparado, y después hay una parte en la que uno les hace preguntas para ver si lo pueden mover más espontáneamente. Entonces, yo siento que ahí eso te da la posibilidad de tener tiempo. Si no le dan tiempo a un alumno para preparar va a ser muy distinto lo que dirá que lo que hubiese dicho si le hubiesen dado tiempo para preparar. Y cuando uno tiene que comunicarse en cualquier lengua, se pueden dar las dos cosas. Por lo menos

en Lengua I, el hecho de que sea más protegida la evaluación en ese sentido, y que ellos sepan cuáles son los temas, a mi me parece bien que se den el tiempo para poder hacerlo. En ese sentido yo le pondría buena nota.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 2, en mi experiencia nunca nos hemos podido poner tan bien de acuerdo.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: Ah, pero esto ¿es la estructura planificada, o la que realmente sucede? Pensemos que es lo que se planificó... 4. La estructura planificada es súper buena. Hay momentos de icebreaker, hay momentos de monólogo, hay interacción, momentos en que uno le pregunta cosas a los estudiantes. Pero, el momento “de” es más complicado.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente.

P: 1; no debiese estar solamente ahí el foco.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: 1; pero eso yo no lo atribuyo a una falta de voluntad. En el fondo se hace lo que se puede con los profes que hay y los que trabajan en todas partes. Y uno tiene

miles de cosas que hacer, entonces encontrar la manera de consolidar en los horarios... Es con el que se puede nomás.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: 3, la manera está bien superficialmente porque uno lleva un libro, y uno ocupa ese libro y ese libro tiene temas. Son los temas que uno evalúa, los tópicos salieron de ahí. Pero realmente si uno piensa, “Por qué tenemos que ocupar un libro”, “Por qué si no alcanzamos a ver todo el libro, mejor no vamos en un orden cronológico”, o “Por qué vamos en un orden cronológico”. Qué encontramos nosotros más importantes de este libro, por ejemplo. O si encontramos que este libro es una porquería, por qué nosotros no hacemos nuestro propio material. Hacer algo bakán, sabiendo la realidad de nuestros estudiantes, en vez de hablar de cosas que son importantes para otras sociedades y para otros no lo son. Hay que pensar que muchos querrán ser profesores de Inglés, algunos estudiantes van a querer ir a la educación pública y ser un aporte, y que entonces van a replicar conversaciones en un restorán o un aeropuerto, cuando en una escuela pública uno no tiene que enseñar eso, porque hay cosas más importantes que enseñar en ese contexto. Es más importante pensar en otros temas que contribuyan a la formación, porque los temas de Lengua si uno los elige bien pueden formar personas. Lengua Inglesa no es solamente un curso de Inglés. Un curso de Lengua Inglesa si uno lo hace bien te puede ayudar a formar personas, a desarrollarles el pensamiento crítico, a hacer todo lo que hace la lengua. Uno aprende el mundo a través del lenguaje. Si uno utiliza la clase de Lengua Inglesa como debiese ser, planificar materiales y las temáticas de qué se hablan... Ahí le tendría que poner un uno a eso, entonces... Para llegar a un consenso sería un 3.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: 3, es difícil de evaluar, no sé si incluirme. Si me incluyo pongo un 3, sino pongo un 2. Pondré un 3.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 3, difícil, ahí si que no tengo cómo poder saber qué es lo que practicaban otros profes de Inglés. Si se trata de mí tendría que ser un 3.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: A mí me parece importante tener este tipo de evaluaciones, entonces creo que incluso podrían ser un par más durante el año para quitarle tanta presión y tensión a esas dos que hay. Y a lo mejor podrían tener menos valor, una, para que la gente se vaya acostumbrando. Porque a mí me parece súper importante que en ese proceso los estudiantes van adquiriendo estrategias para enfrentarse a situaciones de estrés. Porque es una situación de estrés, y uno después tiene que enfrentarse a esas situaciones de estrés cuando va a buscar un trabajo, presentar en un congreso en Inglés o en Español igual. Enfrentarse a esas situaciones permite ir adquiriendo un set de estrategias para que después no produzca tanto pánico. De cualquier evaluación oral eso es una fortaleza. También, en muchos casos cuando se da una atmósfera agradable uno aprende más de los estudiantes, uno habla con ellos... se da un contacto más personal con los profesores. Y a mí eso me gusta mucho. Ésta era la tercera razón por la que yo hacía preguntas, como para saber más de la otra persona. Saber qué más tenía que contar. Eso se da en ese momento, y es difícil que eso se de

en el fondo, porque uno no se ve tanto, y en la clase hay mil personas. Entonces eso a mí me gusta, y es algo importante igual.

2. ¿Cuáles son las principales debilidades de las pruebas y exámenes orales?

Que todo se hace intuitivamente. A mí me parece que a nivel de la Universidad de Chile eso no es suficiente. Debiésemos tener un sistema de evaluación acerca de las mejores maneras de hacer esto, y que eso permitiera hacer un seguimiento serio, académico y científico de cómo se están utilizando los instrumentos pensando en todos los factores que influyen. No pensando en la lengua como si fuese una cosa que se enseña y que el otro aprende. Es decir, aprender lengua tiene que ver con todo lo que pasa en nuestra vida; eso incluye qué tan nervioso se siente el estudiante, qué tan cansado me siento yo como profesor. Porque se ve como situación que se ve muy bidimensional, como uno de esos exámenes de derecho, y no como si fuese lo que es, una interacción. Nosotros estamos evaluando lengua, y lengua no va separado de lo que la persona quiere expresar y todo lo que pone en juego en la expresión e sus ideas. De todo lo que se expone al hablar. Entonces, no considerar todo eso en la evaluación es una tremenda debilidad. Reducirlo todo a estructuras gramaticales, o vocabulario... No considerar todo eso al momento de la evaluación es una debilidad. Yo entiendo que eso para porque la gente no tiene tiempo, entonces cuando hay pocos profesores o son cambiantes y no se establecen verdaderos equipos de trabajos y no hay un sistema de capacitación mediante el cual gente que estudie esto constantemente... No hay investigación. En este momento no hay papers de nuestro departamento relacionado con esto. Eso es una tremenda debilidad porque estamos sustentando este sistema de evaluaciones en nuestras percepciones e intuiciones y eso no es lo que uno esperaría de la Universidad de Chile. La gama de razones por las que esto pasa es súper amplia (por las que no se le dedica el tiempo a investigar esto), pero lo importante sería cambiarlas.

E: ¿Le cambiaría algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: No puedo contestarte eso. Tendría que ponerme a leer como loca. Quisiera leer mucho más para saber realmente cómo responder esa pregunta. Hoy por hoy no tengo idea qué cosas cambiaría.

Intuitivamente le pondría mucho énfasis a resguardar la estructura del examen. Es decir, si hay un icebreaker que no se evalúa y que dura un minuto y medio, dos minutos, eso le da la oportunidad al estudiante de empezar a soltarse. Ahí es muy importante las actitudes que nosotros tengamos. Eso es intuitivo, pero es obvio, es como de sentido común. Dos minutillos, yo saber y el estudiante también que vamos a tener esos dos minutos, quitarle un poco el estrés a la situación. Pensar cómo podemos bajarle el estrés a ese momento; entre que se va del icebreaker hasta que empieza el monólogo. Porque ahí se produce una tensión muy fuerte. Ahí después que venga un monólogo porque es una parte que el estudiante puede controlar, y eso también le permite soltarse. Si él se preparó bien para esa parte se va a soltar con su tema. Entonces, cuando se acaba su tema y se le hacen preguntas, va a estar ya más suelto, y ya va a haber pasado por esas dos etapas anteriores cuando realmente ya tenga menos cosas que pueda controlar. Eso es algo que yo cambiaría. Y terminaría el oral con cordialidad, porque eso además va haciendo que las relaciones profesor-estudiante se vayan fortaleciendo. Porque eso contribuiría a que los estudiantes no estén tan reprimidos como están, y que nosotros no estemos tan estresados. Todo eso es muy importante. Y también, si es que hubiese tiempo, hacer un feedback heavy, objetivo dentro de lo que se pueda, porque esto siempre tiene una evaluación subjetiva. Pero si uno trata de restringir las dispersiones, eso se va a evitar. En el feedback ser capaz de decirle al otro desde lo que uno percibió, anotó, lo que evaluó, y que el otro me pueda rebatir a mí. El feedback es parte de la evaluación, porque si el alumno no está de acuerdo con algo tiene que decirlo y tiene que justificarlo. Es todo un aprendizaje completo.

Interview 12

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: Sí

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: 2 times, two years

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Yes. The most difficult part I would say was to come up with a natural setting in which students felt comfortable coming up with a content to say. So that was like how would we tell students to say something naturally rather than that is forced on them.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: 3

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales:

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Basically, the idea is that we look at pronunciation, grammar, choice of words, vocabulary use, this is as far as I remember, this was like two years ago.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: I think it should have a question response section. I think it has to be exactly related to what they're saying and the question response must be part of any oral exam to make sure students are able to spontaneously respond online questions basically. And I think that students were complaining about it, at least the year that I was administrating the oral test, they were complaining that sometimes it was irrelevant the questions, or that they were not given enough time to prepare questions, things like that. [V: why do you think the amount of questions varies?]. So the idea is this that you have certain amount of time to give and because you want to be fair to students that everybody talks for like ten or fifteen minutes, so if students answer to a question with a simple yes or no or with a short sentences then basically the interview can end up being very shorter, so you have to come up with another question in order to make sure that everybody, all students get share fair amount of time to talk and actually respond the questions, so in that way if you see that the students are not responding more elaborately to the questions then you have to ask them another

question in order to give them the opportunity to have the same amount of time, make up for that time basically.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: I would say this is more gear toward formal language and it is evaluated based on formal language basically.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: That's the issue, the hope is that we know by the time students have finished their first year, let's say if the oral exam is for the first year, and we know what are the skills and abilities, oral skills and we test them only based on those skills. But at least, I don't think, at least in those years that I was in charge of administrating the class, I don't think there was a rubric in which to pin point exactly, ok, students have achieved so far, therefore let's create a test that correspond to these skills. It was more rough ideas of students skills and designing the tests based on those rough ideas that we had.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: Basically, for oral exam I think is very important, more that grammar and accent, I think one should pay attention more to intelligibility, that is, I understand what the student is saying and they can understand my questions, and can adequately respond to the question, that's one thing. Second, pragmatic stuffs, that is, you were

talking about colloquial, formal/informal aspects, so basically student is aware what is the context and in that context can produce relevant form of language, so basically if you're having an informal chat regarding something that the context is very informal student is able to produce adequate form of language that doesn't sound bookish. So the pragmatic aspect and also intelligibility is very important

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 2.

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: 3

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: 2. So, the preparation basically, does it deal with, only preparation for the oral exam or preparation during the year. Which one is it?

E: Es a través del año.

P: Okay, 2.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: 3. Attitude is a very vague word. I'm not sure exactly what you mean by attitude. I mean like a bad attitude, or they, I'm not sure what you mean.

E: I mean like the disposition, like the physical stance, the facial expression...

E: If they are paying attention.

P: To the students.

E: Or if they're writing...

E: How engaged they are with the student.

P: Okay. 3.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: 2.

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: 3, That also needs a lot of work, from what I remember I'll give it 3.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: Also 3. I don't think very highly of it hahaha.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: 3, That also needs a lot to be worked out, the focus... I would say also 3.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: 3, That's also done in a rush... no, 3.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: 3, I don't know if they have changed it, because last time I did it it was 2012 y think, 13. So I would say that when they did it and I was part of it, students had some options but not a lot of options, I would say. Probably 3.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso

P: 3, I actually have to read the objectives. From the rough idea that I have from the objectives I would say probably 3 again.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: 2.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: The strenghts of this oral test I think is that it lokks at many aspects of language, such as grammar, vocabulary, pronunciation, so it covers the main aspects. That's probably the strenght of this oral test.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de la pruebas y exámenes orales?

P: Basically there are many things that can be improved. One, I think, the most important part is that, I think, putting an oral test an exam that includes I think more than 40% of the students grade, isn't it or something like that?

E: Yes.

P: Only giving 5 minutes to a student, and they've worked one whole year and now these 5 minutes can determine 40% of their grade basically, it creates a lot of anxiety on the part of the students. And that anxiety basically inherits students to produce the little even they know. So I think this is very unfair, to just put a 5 minute oral exam at the end of the year. That has to be done throughout the year, so it accumulates little percentages to the time. Also, I think, more importantly, rather than sitting down the students and having oral tests, you could have formative oral production throughout the year by doing little projects that students do whether individually or as a group. So evaluating students throughout the year rather than just one shot at the end of the year. And also include other aspects, such as the pragmatic aspect, provide students context from where they can choose from, a pool of topics they can choose from, rather than just giving them that they have to talk instantly about something they have no idea what it is. And also I think, more importantly, is to train people who are giving the tests, the professors, so they evaluate the students based on their training, what is the range of evaluation. What is 1, what is 2, what is 3 so basically and they all have the same form to go through to check things, so valuation is uniform, basically, and that's pretty much subjective, right now what's going on with the evaluation. So these are the weaknesses which I think that can be improved.

E: ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: If I had to change one thing basically I would change, drop the importance of the final grade. I would distribute and diversify it throughout the year in many other aspects, so the oral test is not that the students stand in front of the professor as being evaluated, but also in front of their own classmates. So basically they are really producing language because they are doing it engaged in a project, not in an artificial environment in which there is the room, and they have to sit down and produce it, but there's really, they're engaged in a project, that naturally they are producing, they're making a presentation or doing work class work. And there, that you can start

evaluating, give little by little you add up and give them. So this is the first thing I would change. To get rid of that importance at the final oral exam.

Interview 13

P: Profesor

E: Entrevistadora

I. Información general

E: ¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?

P: De lengua inglesa, de vocabulario. Pero no de práctica.

E: ¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?

P: Mínimo unos 40.

E: ¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?

P: Eh en el diseño de las preguntas no me ha tocado participar. Pero sí me ha tocado mirar las rúbricas y creo que es una de las partes más sensibles. Que las rúbricas

sean capaces de recoger con precisión el punto que se está tratando de evaluar. Yo creo que esa es una de las partes más sensibles, más difíciles.

E: ¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa? 1 (Muy malo), 5 (Excelente).

P: Diseño: 4 Aplicación: 4

II. Aplicación de pruebas y exámenes orales

E: ¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

P: Uso y aplicación de estructuras, conocimiento de vocabulario. También se evalúa el discurso, cómo se organiza. Fluidez de acuerdo al nivel que esté el alumno. Capacidad de seguir una conversación y de presentar un tema (monólogo). Después cuando interactúa con la comisión, la capacidad de seguir una conversación. La conversación, como manera lo emergente porque lo que prepara es conocido por el alumno. Ahí pueden salir nuevas ideas o a lo mejor la conversación se irá hacia un lado donde no tenía previsto el alumno ni la comisión.

E: ¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?

P: Bueno, yo creo que más o menos lo que dije en lo anterior. Por qué puede variar, porque finalmente en esa parte se acerca más a la realidad, a una conversación que en algunos casos es muy tensa porque el alumno está muy tenso. Y en otros casos la conversación es distendida y cuando es así generalmente salen más preguntas porque realmente se da una conversación, se logra un tema que es original y que realmente hay comunicación. No hay pretensión, de que o de fabricar una conversación artificial y sino realmente se da una conversación real. Entonces tiene que ver con eso, cuando el alumno tiene en su desempeño muestra un nivel más alto ya sea por manejo de recurso estructurales, de vocabulario o de discurso o por personalidad. O sea se maneja en eso, yo creo que eso tienen que ver mucho con la cantidad de preguntas. Por ejemplo cuando uno ve a un alumno que con dificultad puede contestar, uno le hace algunas preguntas pertinentes que tienen que ver con lo mismo que él, como ha desarrollado el tema. Pero en algunos casos no cabe seguir haciendo preguntas, hay veces que el alumno está muy tenso. Uno ve que no es productivo seguir haciendo preguntas. Entonces yo creo que tiene que ver con eso, con la personalidad del alumno, tiene que ver con a veces los alumnos desarrollan los temas de una manera muy creativa, y uno como comisión se engancha y quiere preguntarle más sobre una cosa. Hay otros alumnos que ciertamente siguen un esquema muy rígido que tampoco, ahí las preguntas son muy forzadas. Entonces cuando hay que forzadas las preguntas ahí, quizás son menos.

E: ¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?

P: Es más comunicativo y también tiene que ver con el tema. Pero los temas generalmente tienen que ver con cosas más bien del diario vivir. Temas sociales, comunes y corrientes. Por lo tanto tampoco se pretende hacer unas preguntas por ejemplo, los pros y los contras de aplicar la ley anti terroristas a los mapuches o los atentados incendiarios. No, Porque ahí a lo mejor uno podría ver desde el punto vista académico como presenta algún tipo de discurso. No, son temas como muy

cotidianos, entonces es más como un everyday english, es como un inglés social comunicacional, de comunicación normal.

E: ¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?

P: Las preguntas están como medias raras. Obviamente, en el examen final se espera que, cuando uno tiene la descripción de lo que se espera del alumno de primer año, se espera que esté en lo más cercano a ese perfil de alumno. Y dentro de los parámetros que uno le puede exigir a un alumno de primer año, segundo año, tercer año y cuarto año. Por eso tendríamos que estar con la descripción del alumno por año, pero en el fondo que comunique sus ideas usando las estructuras vistas durante el año, usando vocabulario que tenga que ver con el tópico que le tocó. Con un vocabulario que denote que conoce del tema, que exhiba de los temas que se han tratado durante el semestre, con la fluidez que se pueda pedir. Porque yo he participado solamente en primer año, entonces yo puedo hablar de los de primer año. Creo que alguna vez habré participado en segundo año, pero la verdad generalmente es primer año. Porque como yo soy de vocabulario y vocabulario está en primer año, hasta el momento. Porque me parece que después desaparece vocabulario, ahora desaparece vocabulario. Entonces puedo hablar con más propiedad sobre eso. Y en el fondo que demuestre en el desarrollo de su tópico, que demuestre apropiación desarrollo de ideas y esas ideas que pueda desarrollar usando estructuras y usando vocabulario. U que se desenvuelva con facilidad dentro de esos tópicos.

E: ¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?

P: La dificultad yo diría que la dificultad es que uno trata de compartirse en todos los criterios. Yo creo que esa es una de las dificultades más grandes. Pero en el fondo yo creo que lo que más me interesa a mi es ver el discurso total que sea consistente n que logre juntar las ideas y ya después se va viendo que esa comunicación de ideas se vio de alguna manera impedida por falta de vocabulario o por aplicación mal de una estructura, o se vio facilitada por el conocimiento de vocabulario o el ocupar correctamente las estructuras para explicitar exactamente la idea que quería ofrecer. Pienso yo que eso es lo que, a lo que le pongo más atención. Como estructura su discurso y si logra comunicar las ideas. Si logra comunicar las ideas, yo creo que eso es lo más importante.

III. Evaluación

E: La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.

P: 5

E: El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales

P: Yo solamente colaboro en vocabulario, generalmente yo no formo parte en ninguna de esas instancias. Yo sé dónde tengo que ir, a la sala donde tengo que ir, no tengo injerencia en eso. Pero por lo menos, por lo que he vivido, los alumnos saben dónde tienen que ir, uno sabe dónde tiene que ir. Está la hora, tengo entendido que yo veo siempre las listas, no sé si están oportunamente, si el alumno se inscribe. Yo no me siento con conocimiento real para evaluar. Pero si tendría que evaluar, diría 4.

E: La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases

P: Como no hago práctica, pero lo que si desde el vocabulario se apoya y se trata, yo diría en lo posible se trata. Provocando o poniendo temas en los que los alumnos tenga que usar el vocabulario que están viendo, que tengan que dar ideas, que tenga que exponerse, que tengan que hablar delante de sus compañeros. Yo diría de mi humilde rincón de vocabulario, si apoyamos, yo trato de apoyar lo más posible. Diría 4.

E: La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales

P: Yo creo, a ver. Lo comparo cuando yo me formé en lingüística, yo creo que las comisiones de ahora son más contenedoras, que contienen. Más facilitadoras pero eso no alcanza por ejemplo, a veces tener alumnos están al borde del shock nervioso pero por ejemplo se han tratado de implementar estrategias como warm up, que el alumno primero se siente se tranquilice, una especie de peloteo antes de empezar el partido de tenis. Yo pienso que la actitud, que a lo mejor un 4.

E: El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral

P: No sé. Un 3 yo creo

E: El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.

P: Sí, eso lo hemos discutido. Yo creo que hay que mejorar eso, porque en el fondo es difícil realmente poder estar en la instancia de la conversación y estar atendiendo todos esos aspectos. Entonces hemos discutido si de repente es bueno tener alguien solamente anotando y que no se meta en la conversación. Pero no hay, la comisión cuesta encontrar dos personas de repente para que hagan algo así. Así que pienso que debería ser mejorado. Yo encuentro que debiera ser un 3,5. Si no pueden haber medios puntos 3, si se puede 3,5.

E: La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)

P: Yo tengo el conocimiento de un año donde está el ice breaker monólogo y después hay una interacción con la comisión. Yo encuentro que me acomoda eso , creo que también es bueno interactuar con un compañero, pero también de alguna manera uno tiene que en algún minuto aquí en primer año tiene que demostrar desempeño individual y se me ocurre a mi cuando uno tienen que mirar a dos personas en vez de a una, es doblemente complejo cuando tienen que ver interactuar, hay que mirar los 5 o 6 aspectos en cada una de las personas, así que ahí es complejo. El sistema es bueno de ice breaker, monólogo y conversación. Quizás no sé, encuentro que el monólogo es bueno, que tenga las 3 partes. En el fondo te obliga a organizarte y desarrollarte en diferentes maneras. Yo creo que diría un 4.

E: El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente

P: Yo creo que un 4.

E: El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales

P: Yo creo que un 3.

E: La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales

P: Yo no lo sé pero me imagino que es se va realizando sobre todos los temas vistos en práctica y de ahí se sacan las preguntas. Yo estoy de acuerdo con eso o sea en una evaluación uno no puede sorprender al alumno si han hablado de cosas familiares y de contingencia del diario vivir y que se tope con un tópico que no ven en todo el año. El procedimiento es bueno. Yo diría 4,5.

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso.

P: Yo creo que un 4

E: La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.

P: Obviamente yo le voy a hablar de vocabulario, a veces es complejo tratar de armar un ambiente para, se está, los alumnos están haciéndose una cantidad de expresiones de palabras para poder hablar de un tópico. Y la idea de poder armar situaciones que puedan usar los tópicos. Yo creo que de esa, mi prioridad es vocabulario. Mi prioridad es que si ellos están aprendiendo palabras, respecto no sé, a la familia la única manera de saber si las palabras están o no están en alguna

parte en su esquema en teoría es que las usen entonces creo que, a ver déjame leer la pregunta. Yo pienso que ahí es un 4.

IV. Desarrollo.

E: Según su opinión personal, ¿cuáles son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

P: Yo creo que una fortaleza que cada alumno tenga la posibilidad en forma individual, porque en el fondo el examen oral no es una examen para el profesor, es una examen, es la recopilación de información para el profesor pero para el alumno. Que el alumno pueda medirse en cuanto al estado del desarrollo de sus habilidades porque cuando se está en pareja también es difícil saber exactamente lo que yo puedo hacer solo o sola. Quiero mirarlo, y espero que uno como alumno, porque siempre desde la calidad de alumno se siente que la prueba es para el profesor y en el fondo la prueba la información que uno recopila en una evaluación es tanto para el profesor como para el alumno, para que ellos, de que soy capaz yo. Y esa posibilidad de hacer estos stops durante el semestre, uno, el middle term y el examen oral. Yo creo que la posibilidad de hacer, para un poco y parar un poco y hacer esta mirada es una fortaleza. Otra fortaleza es que haya más de una persona en la comisión. Otra fortaleza es que los, hasta donde yo sé, los alumnos están en conocimiento de cómo es el examen, ser verán enfrentados a una cosa que ellos conocen, los temas son conocidos por ellos. Hay discusión por parte de la comisión. Creo que haber aportado un rubrica, también es una fortaleza, una rúbrica escrita. Aunque a veces, bueno siempre es perfectible, siempre uno encuentra que no captura bien el, lo que se está mirando. Que se grabe creo que es una fortaleza porque en el fondo se puede volver a mirar, cuantas veces sea necesario. En el diseño de la prueba, que los alumnos tengan esos minutitos para preparar es una fortaleza. Eso por el momento.

E: ¿Cuáles son las principales debilidades de la pruebas y exámenes orales?

P: Eso de, es como capacitarse más en para tomar pruebas orales. Porque en el fondo esto de estar pendiente de una conversación y además estar pendiente de todas estas dimensiones es extremadamente complejo. Sin embargo, uno como profesor aunque a lo mejor no haya tenido información específica en ese ámbito se va desarrollando y yo creo bastante en la capacidad del profesor aunque no tenga rúbrica de que él va a poder evaluar esos aspectos en el tiempo con mayor precisión. Pero creo que a lo mejor, capacitarse más en ese aspecto. Otra debilidad puede ser, pienso yo pero no sé si se es realista. Creo que a veces el examen queda corto en temas de tiempo. Algunos alumnos le queda corto, podría desarrollar más ideas pero otros alumnos 5 minutos se les hace una eternidad y no saben cómo rellenar 5 minutos. Pero pienso a lo mejor debería ser un poquito más largo, a lo mejor no es una idea muy generalizada. Pero creo que ese poquito tiempo es difícil mirar todas esas dimensiones, pienso que podría ser un poco más largo. Eso lo veo como debilidad. Y también como debilidad, si se hace una evaluación después de cada, si se hace una evaluación después de cada prueba oral pero generalmente es difícil juntarse, las evaluaciones son vía mail y todo pero pienso a lo mejor debiera ser una reunión más esencial para evaluar lo que nos toca ver, se hace ese evalúa cada vez pero debiera ser algo más sistemático. Y otra debilidad las rúbricas, es que las rúbricas siempre hay que estarlas mejorando, las rúbricas son un aporte pero también son una debilidad en el sentido que uno al mirar las discusiones uno ve, que siempre capture lo que uno ve.

E: ¿Le cambiaría algo a las prueba y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

P: Yo pienso que la haría un poquito más larga, aunque con eso me van a matar jajaja. Pero en el fondo, tratar de que se una instancia comunicativa que llegue a ser una instancia real de comunicación y para lograr eso se necesita más de 5 minutos. Con respecto, por ejemplo, creo que una buena cosa ha sido el formato que no esté esta cosa de comisión de los profesores sentados en una mesa y el alumno

ahí. Le cambiaría el formato que fuera más amigable para el alumno. Ya por ejemplo el formato es una silla, todo junto. A lo mejor pero eso ya es un panorama de ver cuán es eficiente sea que por ejemplo que si sea una o dos personas que estén solamente interactuando con el alumno y otra persona sea la que esté tomando apuntes porque el alumno y a mí me pasa y supongo que en cualquier oral te pasa que tú estás tratando de hablar y la persona a la que estás hablando está escribiendo y escribiendo. Y los alumnos siempre creen que uno escribe puras cosas malas y uno escribe cosas malas y cosas buenas.. o sea por ejemplo excelente, buena selección de ideas, muy creativo, falta uso de otras cosas, vocabulario pobre o buen manejo de vocabulario pero es distractor para el alumno que tú estés anotando ahí'. Pero después habría que contactar con el que habló y con el que anotó apuntes. Entonces hay, yo creo que eso le cambiaría a lo mejor que se pudiera por lo menos hacer un ensayo para ver si resulta o no. Porque es entorpecedor y yo creo que el alumno está a cada rato iih me equivoqué, está escribiendo mucho. Entonces eso te va quedando.

Appendix D – MATRIX FOR TEACHERS ANALYSIS REGARDING KNOWLEDGE

Participante	¿Ha sido profesor(a) de Lengua Inglesa alguna vez?	¿Cuántas pruebas y/o exámenes orales de Lengua Inglesa ha tomado aproximadamente?	¿Ha participado alguna vez en el diseño de una prueba y/o examen oral? Si es así, ¿qué área del diseño de la prueba y/o examen le causó más dificultad al momento de su elaboración?
OBSERVATIONS	All teachers with experience in the Lengua Inglesa course.	example: years of experience, amount of students, or times in which they participated in an oral examination. All had applied oral examinations but the extent of experience was quite varied, ranging from several years to one instance.	All but one declared to participate in the design of the tests. Rubrics are seen by the majority of teachers as a critical design aspect of the tests. Most teachers find it also the most difficult aspect in the design of the tests.
		LIMITATION: The question needs more control. The pilot did not revealed this weakness. Make question more precise.	Other than rubrics, one teacher highlights topic organisation and and the creation of a natural setting as difficult aspects to deal with.

¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa?	¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa?	¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?	¿Qué se intenta observar en la sección de preguntas en las pruebas y exámenes orales? ¿Por qué la cantidad de éstas puede variar de acuerdo al alumno/a?
		<p>pronunciation. The majority identifies discursive aspect: organisation, relevance, ability to articulate an argument.</p>	
	Not impressive. It is the people who manage it, after all.	<p>Timing, ability to have a conversation, critical thinking, ability to interact, express opinions. These were held by one or two teachers at the most. Too much heterogeneity here. Assessment constructs depend on the teacher.</p>	<p>spontaneous). The monologue determines the amount of questions, (mostly regarding the factors of quality of ideas (need to elaborate), and time (not enough data).</p>
	No 5, mostly 4s (8 teachers) and the lowest was 2 (one teacher)		

<p>¿Qué tipo de inglés evalúan en las pruebas y exámenes orales? ¿Cuáles son las características de este tipo de inglés que se evalúa en estas instancias?</p>	<p>¿Qué nivel de inglés esperan los profesores del alumno en el examen oral final correspondiente al año en que éste se encuentra?</p>	<p>¿A qué criterio de las rúbricas le presta mayor atención durante una prueba/examen oral? ¿Por qué?</p>
<p>need to rephrase this question. We had to explain every time it was asked. Did not appear in the pilot. proficiency (C1), purpose (communicative vs academic), dialect, intelligibility. One teacher indicates that this is not agreed upon previously, which explain the heterogeneity of responses.</p>	<p>Heterogeneous: proficiency level according to standardised scales (they quote the CEFR), relative proficiency, command of teaching points introduced in class. Grammar and pronunciation are essential indicators of proficiency level, judging from the examples given by teachers for this question.</p>	<p>established in a rubric. Other teachers explicitly indicate that the way the follow the rubric is a matter of personal choice. A few indicate that they have a bias regarding their individual academic competencies, others indicate that there are variables they evaluate that do not appear in the rubric, one evaluations, mostly pronunciation. Pronunciation, grammar and organisation appear as relevant to teachers</p>

**Appendix E – MATRIX FOR TEACHERS ANALYSIS REGARDING
EVALUATION**

Participante	¿Cuál es su evaluación general del diseño y aplicación de las pruebas y exámenes orales que le ha tocado tomar en el curso de Lengua Inglesa?	La claridad de las instrucciones para las pruebas y/o exámenes orales.	El procedimiento para establecer en qué lugar físico se realizarán las pruebas y/o exámenes orales	La preparación previa a las pruebas y/o exámenes orales realizada en clases
A	4	5	3	4
B	3.5	5	3	NO SABE.
C	4	5	4	5
D	4	4	3	3.5
E	3	3	2	3
F	3.5	4.5	2.5	3
G	2	4	3	1
H	4	3	2	2
I	4	4.5	3.5	4
J		5	4	4
K	3	2	3	2
L	4	5	3	3
M	4	5	4	4
Negative	1	1	3	3
Positive	9	10	4	6
Neutral	2	2	6	3
TOTAL	12	13	13	12
Average	3.583.333.333			

La actitud de los profesores cuando te evalúan en las pruebas y/o exámenes orales	El procedimiento para elegir el tópico de la prueba y/o examen oral	El procedimiento para tomar apuntes durante la prueba o examen oral.	La estructura de las pruebas y/o exámenes orales (por ejemplo, uso o ausencia de icebreaker; monólogo versus conversación, etc)	El foco del examen final en la evaluación de habilidades orales exclusivamente
5	5	5	5	3
4	4	4	4	1
5	4	5	4	5
3.5	3	3.5	4	3.5
5	4	3.5	4	3
3	4	4	3	4
3	5	2	4	1
3	4	3	3	5
4.5	5	4.5	4	3
4	4	5	5	5
3	2	3	3	3
5	5	4	4	3
4	3	3.5	4	4
0	1	1	0	2
9	10	10	10	6
4	2	2	3	5
13	13	13	13	13

El procedimiento para seleccionar los paneles de evaluadores de las pruebas/ exámenes orales	La manera en que se establecen los tópicos para los exámenes orales	La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y los objetivos establecidos en el programa del curso	La concordancia entre la evaluación de las pruebas y/o exámenes orales y las actividades y contenidos practicados en clase.
5	4	5	5
3	4	3	NO SABE.
5	5	4	5
4	3	3.5	3.5
2	4	3	4
2	4	4	4.5
1	3	3	3
3	5	4	4
5	4	4	5
4	5	5	4
3	3	3	2
2	4	4	3
3	4.5	4	4
4	0	0	1
5	10	9	9
4	3	4	2
13	13	13	12

Appendix E – MATRIX FOR TEACHERS ANALYSIS REGARDING OPINION

STRENGTHS:

Evaluation committee: A group of teachers working together =4

Test content: everything seen in class is evaluated, students know the examen procedure =3

Evaluation criteria and Rubric: Students know in advance the evaluation criteria, the rubric and the agreed criteria among teachers =8

Creation of strategies to handle stress =1

Empathy with the student =2

Oral component: allows to evaluate students' active production and at the same time enables students to demonstrate their communication skills more widely =5

WEAKNESSES:

Context: Inadequate classroom, interruptions, student's nervousness =8

Teachers from other disciplines evaluating Practice aspects =1

Performance Issues (discursive context): Issues with the interpretation of performance errors and mistakes, generating bias evaluation. For example performance issues are replicated from L1 to L2, such as nervousness. =4

Students should know the evaluation criteria in advanced. =1

Teacher/students ratio =3

Time: 5 minutes are not enough to form an opinion on the student's abilities =6

Consistency between what is being taught and what is being evaluated =2

Assessment validity: Rubric is not a serious tool, it lacks formality. Teachers do not agree on the evaluation criteria, they are not standardized. Subjectivity issues =8

CHANGES

Adding to the evaluation writing and listening components =2

Redesigning the rubric: Adjusting it in order to have more clear criteria =3

Feedback: Give it more importance =3

Instrument application: Guarding the structure of the test (icebreaker/monologue), or changing the procedure of the test itself =4

Taking away the stress generated by the test =3

To create new instances of evaluation to effectively demonstrate the level of proficiency that students have. Group, pair and individual activities =4

Context: More teachers, better classrooms where to take the test =1

Changing the percentages of the tests. Adding more oral tests during the year =3

STRENGTHS	WEAKNESSES	CHANGES
Evaluation committee: 4	Teachers from other disciplines evaluating Practice aspects: 1	Adding to the evaluation writing and listening components: 2
	Teacher/Student Ratio: 3	
		Redesigning the rubric: 3
	Consistency between what is being taught and what is being evaluated: 2	
Test Content: 3		
	Students should know the evaluation criteria in advanced: 1	Taking away the stress generated by the test : 3

	Context: 8	
Evaluation criteria and rubric: 8		
	Time: 6	Context: 1
Creation of strategies to handle stress: 1		
	Performance Issues: 4	To create new instances of evaluation: 4
		Changing the percentages of the tests. Adding more oral tests duringf the year : 3
Empathy with the student: 2		Instrument application: 4
		Feedback: 3
Oral Component: 5		

Appendix F – MATRIX FOR STUDENTS ANALYSIS REGARDING
KNOWLEDGE

Appendix B- Students' responses

Section III: Knowledge

1. ¿Por qué la cantidad de preguntas en la sección de entrevista puede variar de un alumno(a) a otro(a) durante una prueba/examen oral?

Categories:

- Discourse Organisation: How ideas were organized, how students were delivering the information in a clear manner, and how students used coherent and cohesive devices.
- Use of abilities: How students were able to use their abilities to achieve the task given and how capable they were in the use of those abilities.
- Content: How students developed their topic, more specifically deepness, relevant vocabulary, critical perspective on the topic.
- English level/Language skills: How students achieve or not the expected level.
- Timing: The amount of time students used in the first part of the test.
- Paralanguage: levels of confidence, levels of nervousness.
- Role of the teacher: Teacher's interests and subjectivity.
- Chance to improve your performance: Teachers use this instance to help students to give a better test.
- Does not know

FIRST YEAR:

Por la habilidad demostrada por parte del entrevistado , por el contenido de sus respuestas también.
Yo creo que porque de inmediato es posible darse cuenta del nivel del alumno .
Porque se basan en lo que expuso el alumno y cómo lo hizo
Porque un alumno puede ser mas claro al referirse a un tema que otro.
Porque es algo depende del manejo de cada alumno , si este al momento de hablar se expresa de manera más clara y completa , no es necesario hacer muchas preguntas para evaluarlo.
Personalmente, creo que puede darse según el nivel de entrega del alumno , ya que puede ser necesario que este deba mostrar mejor sus capacidades .
por que los profesores se cansan de hablar? para darle más oportunidad de arreglar la nota?
Porque creo que es cosa de tiempo . Posiblemente un alumno que rinde su examen en el tiempo pedido, las preguntas serán mínimas hasta completar el

<p>tiempo total del examen.</p>
<p>Según lo que se, depende de el desempeño del estudiante durante el examen, Si comete muchos errores y y la presentación no es buena, los evaluadores hacen más preguntas. Mientras peor el desempeño del estudiante, más preguntas se hacen.</p>
<p>Porque el alumno (no) supo cumplir/abarcó todo los temas necesarios en su exposición, el tiempo de esta fue (in)suficiente... o simplemente les llamó la atención algo que dijiste en la presentación y quieren abarcar más sobre aquello.</p>
<p>Yo creo que depende mucho del tema que te tocó, a veces no hay mucho en lo que se pueda ahondar, o preguntar personalmente.</p>
<p>si no me equivoco es debido al tiempo en que el estudiante se demore , o sea, el tiempo que se tome para poder exponer su tema, si el tiempo es corto, el profesor hará una mayor cantidad de preguntas. También creo que se toma en cuenta el grado de dominio del idioma el en algunos casos</p>
<p>porque el alumno le puede haber faltado información en la parte del monólogo y se espera que alcance mejores resultados</p>
<p>La respuesta mas factible a mi parecer es la diferencia de nivel de inglés entre un estudiante u otro.</p>
<p>Porque depende si en la respuesta que se da se esta entregando toda la información requerida, si no se tendra que preguntar más al alumno para que este demuestre los conocimientos que se están evaluando</p>
<p>Yo creo que tiene que ver cómo los profes te vean, es decir, si te ven demasiado nervioso tal vez te hagan un poco más de preguntas como para relajarte y poder entrar en confianza, además, también depende de lo que te pregunten, un tema puede llevar a otro.</p>
<p>Pueden ser por muchos temas, partiendo por como hayas desarrollado tu tema (y que ya no queda nada más que aclarar) a que tan interesante sea para los profesores el tópico que te toco. O si lo hacen para tratar de subirte tu nota ya que en el monologo no te explyaste lo suficiente.</p>
<p>La verdad no sé</p>
<p>Porque algunos alumnos dan respuestas más amplias y evidencian, en menos preguntas, sus habilidades orales en relación a otros que optan por respuestas más breves o vagas.</p>
<p>Yo pienso que depende del desempeño en la parte anterior (pensando que una prueba comienza con el estudiante hablando a los profesores, y luego los profesores haciendo preguntas), si no se logró el nivel esperado los profesores intentarán ver si el estudiante conoce las respuestas ya que no obtuvieron esa información.</p>
<p>Depende de cuánto se habla durante la prueba o examen, o del vocabulario utilizado.</p>

La cantidad de preguntas durante el examen oral varían básicamente por dos cosas, la primera es porque **el alumno realiza su examen en un tiempo inferior al requerido como mínimo**, por lo tanto el profesor intenta logre completar el tiempo exigido, y la otra sucede **si el alumno no toca todas las aristas del tema por si solo**, así que el profesor le hace preguntas para que cambie de enfoque su discurso, desarrollando así mejor el tema.

Yo creo que puede variar dependiendo del **manejo que tenga el estudiante/a con respecto al Inglés** (puede que realmente sea un principiante o que, tal vez, ya haya pasado por procesos así anteriormente), por lo que si tiene mayor manejo de éste las preguntas pueden ser más y, por lo tanto, la conversación durará más y será más fluida.

SECOND YEAR:

Según su **fluidez**, y de la **actitud en que se encuentre el profesor**. También el profesor que te toque. Algunos ni te hablan.

Depende del **desempeño** que tuvo en la producción oral y si las **ideas que el alumno quería expresar quedaron claras**, dándole la instancia para darse explicar.

Porque depende de con **cuánta soltura y confianza hable el alumno**, ya que es necesario escucharlo.

porque los profesores no están conformes con el **desempeño del alumno** en los minutos que se le dieron para desarrollar y hablar el tema.

Creo que hacen más preguntas **si no les queda claro que el alumno maneje bien el tema / pueda hablar bien**. Por ejemplo, pueden hacer hartas preguntas para asegurarse de que el alumno no haya memorizado lo que dijo.

Según yo, dependen del **tiempo que hablaste solo**, si hablas menos del tiempo requerido te hacen más preguntas.

se me ocurren tres razones
1. porque el tema no da como para hacer tantas preguntas.
2. no hay **tiempo suficiente para hacer muchas preguntas**.
3. el alumno **expuso bien sus ideas** y no es necesario **probar sus conocimientos o habilidades**.

Depende del profesor que este tomando examen.

Debido a la **claridad del alumno al expresarse**, los profesores pueden sentir que **no se ha referido a todos los aspectos del tema** y preguntan por ello, o notan que esta demasiado estudiado el tema y preguntan por otro tema para saber si la reacción es la misma y si el **alumno es capaz de**

responder.
Para mantener la dinámica del examen y poder hacer que el estudiante se exprese y haga uso de las estructuras vistas en las unidades de Lengua Inglesa , además de pronunciación RP y lenguaje paralingüístico , las cuales son evaluadas por los profesores.
Porque la exposición de los temas puede ser de cierta forma polémico , molesto o simplemente no le gustan lo expuesto en la prueba-examen oral.
Por el tiempo en que demoró el estudiante en elaborar su tópico o la falta de material oral para evaluación.
Supongo que se debe al desempeño que el alumno tuvo durante su tiempo presentando . Si su desempeño fue notoriamente bueno o notoriamente malo durante el examen no hay para que realizar tantas preguntas en la entrevista. Por otro lado, si el desempeño no estuvo muy claro durante la presentación, las preguntas ayudan a los profesores a evaluar.
Por dos factores; el tiempo que haya utilizado anteriormente y por su desempeño previo
No sé si la cantidad de preguntas está establecida previamente o si los profesores deciden cuántas preguntas realizan dependiendo de la cantidad de minutos que utilizó el alumno en la sección de monólogo.
El tiempo que el alumno se demora en la exposición (monólogo) influye, si cumple con el tiempo requerido se harán pocas preguntas, si no, re realizarán más preguntas para de esa forma equiparar los tiempos
Por el tiempo disponible y la cantidad de temas tratados.
Porque si un alumno habló menos de lo establecido , se necesita hacerles hablar más para evaluar su conocimiento, pronunciación, etc.
Porque el alumno puede no hablar lo suficiente durante su presentación o lo que dijo no quedó muy claro
Ya que un alumno puede haber dejado cosas no claras o información que puede ser agregada con respuestas o preguntas específicas
Creo que eso es dependiendo de la cantidad de tiempo que habló el alumno o quizás es porque el profesor aún no puede hacer un juicio completo con lo que el alumno habló.
Varía porque a veces el alumno excede el tiempo que dura la prueba (+5

min), o los profesores dicen que "no tengo nada que preguntar", algunos sí preguntan relacionando lo que dijiste en el oral o con alguna temática relacionada con tu experiencia personal.

THIRD YEAR:

Creo que porque los profes prefieren darle más oportunidades de arreglar errores o aplicar conocimientos a alumnos que hablaron muy poco o se equivocaron, porque me parece que no lo hacen cuando ya detectan que un alumno habla "bien".

Depende del tiempo que el alumno se tomó para dar su MONÓLOGO (nótese, MONÓLOGO)

Porque simplemente hay temas que abarcan más. Hay ciertos temas que son elegidos para ser evaluados que simplemente no tienen nada de originalidad y que en verdad no dan para hablar más de 3 minutos,

Por el tiempo utilizado por el alumno para explicar su tema.

Depende del desempeño de tu examen oral: a menos preguntas, un mejor desempeño, y a mayor preguntas, un pésimo desempeño.

Para darle a un alumno que no ha respondido bien/ no han hablado lo suficiente en las preguntas anteriores la posibilidad de hablar más/ responder bien

Quizá por la atención de los profesores respecto al tema que el alumno expuso, siendo esta un interés real de seguir indagando o el simple desinterés por parte de ellos, ya sea porque el tema es aburrido o porque el alumno no tenía el suficiente y no desarrolló sus ideas de una forma clara. Otra razón podría ser que los temas no permiten muchas preguntas, y al no permitir las los profesores deben realizar preguntas demasiado rebuscadas para poder evaluar otras habilidades de los alumnos, según ellos.

Depende mucho del tema que el alumno tenga y del modo en que se aproxime al mismo. Generalmente si un estudiante explica su tópico ordenadamente, las preguntas serán breves. Ahora bien, también tiene mucho que ver con los profesores a cargo de la prueba en el momento específico.

Según entiendo, depende de la respuesta que de el alumno. Si los profesores quedan conformes hacen pocas preguntas, cuando uno es poco claro hacen más preguntas

Me imagino que depende de lo hablado durante el oral. Si tu información no fue suficiente, los profesores querrán saber mas de tu

<p>opinión acerca del tema</p>
<p>No estoy seguro. Pero creo que es por el tiempo en que el alumno se toma hablando. Si es mucho, menos preguntas y vice versa. Pero también podría ser si a los profesores se le ocurren preguntas buenas.</p>
<p>Supongo que son mas preguntas cuando uno no ha dicho lo que ellos esperaban escuchar en cuanto a vocabulario y formas gramaticales. También me pasó una vez que era un tema sobre "travellers" y los profesores parecían no saber qué decir o preguntar sobre el tema (que ellos mismos proponen)</p>
<p>porque quizá hay habilidades que no quedaron claras si el alumno realmente manejaba, por lo tanto el hacer más preguntas puede ayudar a aclarar esto.</p>
<p>Por la cantidad de tiempo que el alumno ha estado hablando sobre su tema. El exámen dura aproximadamente 10 minutos, por lo tanto, si el alumno ha estado desarrollando el tema por 6 minutos, dará menos tiempo a preguntas y, por consecuencia, la cantidad de preguntas será menor a la de un alumno que sólo habló por 4 minutos. Otro factor es el tema que el alumno tiene que desarrollar y cómo lo desarrolla; *****si la explicación daba por el estudiante está bien elaborada*****, probablemente no será necesario preguntas demasiado.</p>
<p>depende de la cantidad de información que se de del tema, si se resolvieron todas las dudas no hay necesidad de hacer preguntas.</p>
<p>Algunos alumnos logran cumplir las expectativas de los profesores, pero cuando eso no pasa, el profesor recurre a las preguntas para de algún modo "ayudar" al estudiante. Eso no siempre sucede y suele suceder el fenómeno contrario perjudicar el desempeño del estudiante en el oral. Aún así desconozco si existe un criterio para determinar cuantas preguntas hacerle a cada estudiante.</p>
<p>Varia dependiendo de (a) si el alumno habló una determinada cantidad de tiempo, por ejemplo, si el alumno dijo todo lo que tenía que decir (ya sea por nervios o ansiedad) en 2 minutos y debía hablar 5 minutos se le hacen preguntas para llenar el tiempo que los profesores desean escuchar a este alumno hablar; (b) si el alumno demuestra poco dominio del tema y los profesores desean saber si es un problema de manejo del idioma o del tema, pues si fuese de idioma este no podría contestar preguntas, etc. en cambio si es de tema el alumno puede responder cualquier tipo de pregunta que se le haga.</p>
<p>Por que algunos ya han hablado demasiado tiempo (caso negativo) o ya han demostrado suficiente material a evaluar (caso positivo).</p>

<p>-Porque depende del tiempo que haya ocupado en desarrollar su tema,si se extiende demasiado queda menos tiempo para hacer preguntas.</p> <p>-Porque depende de cómo se desarrolle el tema. Hay veces en que algunos enfoques no dan cabida a tantas preguntas.</p> <p>- Porque se necesita que el alumno hable un poco más.</p>
<p>Porque en algunos casos los profesores tienen más dudas de cuanto ha avanzado el alumno académicamente durante el año</p>
<p>Supongo que depende de cómo haya sido el desempeño en la primera parte que corresponde al monólogo.</p>
<p>Puede variar según si cumplió o no con el tiempo mínimo establecido para hablar.</p>
<p>***Dependiendo si el profe lo quiere cagar.***</p>
<p>Porque los evaluadores no han quedado conformes con el desempeño del alumno evaluado.</p>
<p>Porque a veces es oportuno realizar aclaraciones sobre los dichos del estudiante (generalizaciones, por ejemplo), es bueno consultar, así el estudiante tiende a reaccionar de forma más natural para hacerse entender y reforzar su punto. Dependiendo de las dudas de los evaluadores, será la cantidad de preguntas, aunque a veces los evaluadores no deberían intervenir cuando no hay una real duda o ambigüedad.</p>
<p>Porque no se habló el tiempo que correspondía, lo cual, creo, restringe el hablar simplemente a algo de tiempo y no a realmente expresarse y utilizar habilidades.</p>
<p>Debido a la "performance" que realizó el o la alumna durante los minutos estipulados para desarrollar un tópico. Si él/la alumna no logró generar una opinión crítica frente a determinado tópico, es bastante probable que la cantidad de preguntas aumente. Sin embargo, hay veces que a pesar de que se logra dicho objetivo, igual hay un número considerable de preguntas, en las que generalmente se nos pregunta por otro punto de vista.</p>

FOURTH YEAR:

<p>Tal vez el alumno dejó cabos sin atar o necesita más desarrollo en su respuesta.</p>
<p>Para darle más tiempo u oportunidades de hablar y mejorar lo que ya había presentado.</p>
<p>Varía debido al desempeño que ha tenido el estudiante durante la evaluación, si hablo lo correspondiente y abarcó todos los ángulos o no.</p>

<p>Porque el examen tiene un límite de tiempo, por lo tanto si la respuesta es larga, deja menos tiempo para otras preguntas, y si las respuestas del alumno son cortas, esto deja mas tiempo para realizar un mayor número de preguntas.</p>
<p>puede variar por la cantidad de tiempo en el oral, es decir, si el alumno demoró más tiempo de lo esperado va a tener menos cantidad de preguntas que el alumno en que realizo su presentacion en el tiempo estimado o menor. También influye en el criterio del evaluador:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- si el topico a tratar quedó claro o e necesario hacer una pregunta para ayudar al alumno a defender su tema 2.- si el evaluador se sintió interesado sobre el tema y quiere saber si el alumno tiene mas conocimiento de este. Por ejemplo al relacionar su tema con la realidad chilena actual.
<p>Posiblemente porque los profesores encontraron insuficiente el tema hablado por el estudiante</p>
<p>Por lo menos hasta los últimos orales que rendí el año pasado, la cantidad de preguntas que se hacían estaba bien establecida (3 si mal no recuerdo), y esta cantidad solo variaba en función del tiempo restante.</p>
<p>para completar la cantidad de minutos suficientes para poder evaluarnos</p>
<p>Puede ser debido a que el examinado no habló por una cantidad adecuada de tiempo y se necesita obtener más información (estructuras gramaticales, complejidad léxica o gramatical, etc)</p>
<p>Puede ser de acuerdo al tiempo que el alumno utiliza para hablar sobre el tema elegido. A menor tiempo, más preguntas.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. se le harán más preguntas a un estudiante que no desarrolló coherente o cohesivamente su discurso y, por lo tanto, los profesores realizan preguntas para entender los puntos principales del discurso. 2. cuando un alumno tuvo un mal desempeño, los profesores pueden hacer más preguntas para darle la oportunidad de tener una mejor nota de la que hubiese tenido solo considerando su discurso y un par de preguntas.
<p>No estoy segura porque jamás se ha indicado por qué. Imagino que es para ver cómo responde el estudiante (bien o mal) y para lograr completar el tiempo señalado en la evaluación por cada estudiante.</p>
<p>dependiendo de cuánto profundizó su tópico, es la cantidad que requiere el evaluador para obtener la información necesaria.</p>

<p>Dependiendo del alumno, es probable que los profesores consideren necesario obtener mayor información para evaluar tal o cual habilidad (ej. dominio de vocabulario, capacidad de estructurar el discurso).</p>
<p>Esto va a depender de si el alumno habló durante el tiempo mínimo requerido para poder tener una muestra contundente de su discurso oral.</p>
<p>Porque depende de cuanto habló el alumno por sí mismo. Es decir, mientras mas rato habló de su tema, menos preguntas le hacen. La única finalidad es generar más material para evaluar</p>
<p>Supongo que la variación se da dependiendo de cuánto hablaste en el comienzo (monólogo u conversación). Si hablaste poco preguntarán más.</p>
<p>Supongo que depende del tiempo que el alumno utilizó para presentar su tema. Los orales, dependiendo del nivel, tienen un período para exponer y después vienen las preguntas por parte del profesor. Si el alumno habló menos del tiempo requerido se le formularán más preguntas que al alumno quien se excedió del tiempo .</p>
<p>No estoy segura, pero me imagino que es por el tiempo.</p>
<p>Éstas pueden variar debido al desempeño del alumno en términos del tiempo empleado. Esto quiere decir que si un alumno toma menos tiempo del esperado en la entrevista, los evaluadores le asignarán más de el número predeterminado de preguntas.</p>

2.¿Qué habilidades evalúan los profesores en las pruebas y en los exámenes orales?

Categories:

- **Pronunciation**
- **Grammar**
- **Vocabulary**
- **Content: How students developed their topic, more specifically deepness, relevant vocabulary, critical perspective on the topic.**
- **Discourse Organisation: How ideas were organized, how students were delivering the information in a clear manner, and how students used coherent and cohesive devices.**
- **Paralanguage: levels of confidence, levels of nervousness.**
- **Use of abilities: How students were able to use their abilities to achieve the task given and how capable they were in the use of those abilities.**
- **English level/Language skills: General knowledge of the English language, mainly fluency.**
- **Role of the teacher: Teacher's interests and subjectivity.**

- Class Content: Regarding the different aspects that are involved in the English language acquisition; pronunciation, grammar, vocabulary, etc.
- Intercultural awareness: How the student is aware of differences between their own culture and other cultures.

FIRST YEAR:

¿No es obvio?
Vocabulario, gramática, pronunciación y dominio del tema que se expone, yo creo
Pronunciación, la forma en cómo lo hace, gramática, postura, etc
pronunciación, vocabulario y gramática (hablar en los tiempos correctos)
Considerando ambas formas de evaluación, se evalúa pronunciación, vocabulario, gramática, ortografía, manejo hablado y conocimientos específicos.
Correcta pronunciación, fluidez, buena entrega, seguridad, uso correcto de la gramática, uso de vocabulario, entre otras.
gramática y pronunciación
Presencia personal y estructura
Algunas habilidades como pronunciación, vocabulario, gramática, interacción y claridad de lo que se esta hablando.
Evalúan el manejo del vocabulario aprendido en clases, la pronunciación, la parte gramatical y la naturalidad de la exposición.
La producción y el conocimiento, pero no se toman otros factores provenientes del alumno.
Pronunciación por sobre todo, confianza, expresividad y fluidez.
el nivel de dominio del idioma, es lo que más importa, también el grado de vocabulario y todo lo que conlleva al aprendizaje del idioma. Creo también, que los profesores no toman en cuenta si la personalidad de la persona, es decir, una persona tímida puede que tenga nerviosismo al momento de realizar su exposición, lo cual a mi parecer influye considerablemente en su rendimiento
contenidos de gramática, vocabulario, coherencia, seguridad, coherencia, etc
La fluidez, el manejo del lexico, el uso correcto de los diferentes tiempos del ingles y el uso apropiado de los sonidos correspondientes.

Pronunciación, gramática, dominación del tema. Etc
Yo creo que obviamente la pronunciación de las palabras en inglés pero también la organización de ideas y la forma en que te expresas. En las pruebas escritas, evalúan los conocimientos vistos en clases y ponerlos en práctica, así como una parte escritura más amplia.
Ellos evalúan tu fluides en el idioma y el correcto uso de la gramática, junto con el vocabulario aprendido durante el año.
Buena pronunciación y uso de una estructura correcta a la hora de hablar
La fluidez, una correcta pronunciación, sintaxis, etc... así como habilidades propias de la oralidad, la expresividad del paralingüaje y la comunicación no verbal, la seguridad manifestada al afirmar y a su vez, emplear la lengua y por supuesto, una coherencia y pertinencia de lo que se contesta.
Principalmente la de hablar y lograr formar una conversación con la estructura correcta gramaticalmente, el buen uso de las palabras y que el estudiante comprenda preguntas y sea capaz de responderlas adecuadamente.
El uso del idioma (gramática, pronunciación, etc.) y el buen uso de lenguaje no verbal (contacto visual, tono de voz, lenguaje corporal, etc.)
evalúan pronunciación, uso correcto de construcciones gramaticales, manejo del tema, que el vocabulario utilizado sea acorde al nivel que se espera del estudiante, y que no tenga problemas para expresar las ideas durante su examen.
Habilidades como el dominio o "uso correcto" de las estructuras del idioma Inglés, también la coherencia con las que uno formula las oraciones con las que se va expresando, la fluidez con la que uno se expresa y, obviamente, que el tipo de pronunciación sea el adecuado.

SECOND YEAR:

Fluidez, vocabulario, pronunciación, gramática y concordancia con el tópico "escogido"
Producción oral del Inglés, considerando pronunciación, conocimiento de la lengua y coherencia de lo hablado.
Habilidades comunicativas
fluidez, pronunciación, coherencia de los enunciados, gramática, que el alumno no se aleje del tema al que le tocó

Pronunciación, gramática, manejo léxico, manejo de paralingüaje...
Lo que tiene más valor que todo es gramática y pronunciación , lo de tópicos y organización no vale casi nada.
El uso correcto y variado de vocabulario , un buen uso de la gramática , fluidez , una organización coherente de las ideas expuestas .
La capacidad que uno tiene para equivocarse, entran al examen predispuestos a encontrar errores.
la habilidad para expresarse oralmente , el uso de estructuras gramaticales previamente establecidas, incorporación de nuevo vocabulario, collocations, idioms , adquisición del segundo idioma como una verdadera herramienta de comunicación.
El uso de vocabulario, estructuras verbales visto en las unidades trabajadas. Además de una pronunciación acorde a RP.
Creo que evalúan la capacidad de fluidez del habla de la segunda lengua.
Una "correcta" pronunciación , una gramática correcta o "más compleja" (en relación a utilizar más tiempos verbales y construcciones sintácticas) y vocabulario específico respecto al tópico.
La verdad es que existe una rubrica pero por experiencia propia y de un gran porcentaje de alumnos, sé que las evaluaciones son bastante subjetivas por parte de los profesores y que todos evalúan de forma diferente . Algo que no debería ser ya que LAMENTABLE E INJUSTAMENTE el oral es el examen que prácticamente define el promedio de lengua y por esta razón los profesores deberían ser más conscientes y evaluar otros factores como por ejemplo el avance anual que el alumno ha tenido , como se ha superado con el tiempo, etc. Por otro lado me gustaría (y doy fe que no soy el único que piensa igual) que los orales no tuvieran el alto porcentaje que hasta ahora tienen, esto debido a la inevitable subjetividad con la que los profesores evalúan.
Gramática, pronunciación, auto-corrección, "actitud" frente a la prueba
Fluidez , conocimiento de estructuras gramaticales y vocabulario específico de las unidades, así como conocimiento general de inglés (expresiones idiomáticas, etc) Además aspectos no verbales (nivel de nerviosismo, etc)
La habilidad de poder comunicar en un tema concreto, manejar vocabulario y medir el dominio de la lengua
Pronunciación, estructura del discurso y gramática.

Gramática, pronunciación, vocabulario relacionado con el tópic y fluidez
Pronunciación, sintaxis, gramática, vocabulario, capacidad de responder con precisión preguntas
Pronunciación, gramática, en general fluidez en el lenguaje
Gramática, pronunciación, fluidez, etc.
Pruebas: contenido visto en clases, vocabulario, gramática, expresión escrita o lectora (depende del profe de práctica). Examen oral: saber y tener conocimiento del tema, estrategias por ejemplo: palabras claves (formas conversacionales, gestos, si los miras), mucha gramática, vocabulario y mucha preocupación por la PRONUNCIACIÓN.

THIRD YEAR:

Aplicación de un montón de cosas que se ven en el ramo. En Lengua, vocabulario, pronunciación de algunos sonidos estudiados, aplicación de tiempos que se vieron; en los demás ramos creo que principalmente contenidos y aplicación de habilidades (en Fono, por ejemplo)
Vocabulario, Pronunciación, Organización de Ideas, Gramática.
Gramática, vocabulario, sonidos, desplante, organización.
En la rúbrica: pronunciación, estructura, gramática y vocabulario. Fuera de la rúbrica: si el alumno demuestra cierto tipo de personalidad confiada, espontanea y extrovertida a la hora de hablar y si lo que habla les parece interesante o no a los evaluadores.
Se supone que evalúan tanto el manejo de información y la estructura para proveer la información, como el manejo de habilidades adquiridas durante el programa, es decir, un alto manejo en la gramática, pronunciación y fluidez.
Hablar bien: tener buena pronunciación, correcta sintaxis; también incluir vocabulario y tiempos verbales vistos en clases.
La habilidad de mirar a los ojos, de contactarse con la persona que está recibiendo el mensaje, el no ponerse nervioso, siendo que la situación da todas las condiciones para que un alumno se sienta estresado; la habilidad de organizar ideas para que la persona que está escuchando, etc. Las otras habilidades que miden son las que se deben tener para un adecuado manejo de una segunda lengua, tanto como gramática, pronunciación, vocabulario, entre otras.
Principalmente el conocimiento de vocabulario, estructurales gramaticales y la adecuada pronunciación de sonidos. Creo que en segundo plano está la

organización y el hecho de que se "comprenda el mensaje".
Encuentro que evalúan la facilidad para improvisar , lo que para muchos es muy difícil sobretodo en temas de los cuales uno no hablaría normalmente. Obviamente también la sintaxis y mucho énfasis en la pronunciación , pues anotan las palabras y los fonemas que uno dijo mal.
Buen uso de gramática inglesa, syntaxis, vocabulario, pronunciación y contenido , es decir si realmente tienes una opinión acerca del tópico, lo cual podría evaluar si estuviste en las discusiones de las clases de practica
Gramática, vocabulario, pronunciación y como ordenas tu discurso.
De acuerdo a mi experiencia evalúan el manejo del tema que proponen y vocabulario que tenga que ver con éste. Con los feedbacks que he tenido también espera que uno salga de su comfy zone gramaticalmente y use formas más complejas. De todas maneras los profesores evalúan errores y no "avances" o cosas positivas.
pronunciación más que nada. Al parecer si tienes eso malo, todo está malo.
La capacidad de organizar ideas de acuerdo a un tema, el uso de vocabulario , la claridad de lo expresado, gramática y pronunciación.
vocabulario, gramática, pronunciación y conocimiento del tema.
<ul style="list-style-type: none"> - Uso del vocabulario visto en clases de práctica (unidades del libro) - Fluidez - No cometer errores gramaticales - Correcta pronunciación de ciertas palabras
PRONUNCIACIÓN, vocabulario y gramática. Ah, y también si uno miró o no miró a los profesores en ciertos momentos.
Precisión gramatical, fonologica y de vocabulario.
Capacidad de construir estructuras gramaticales correctamente, capacidad de producir todos los sonidos del inglés , uso de vocabulario visto en clases, uso de tiempos verbales. Capacidad de estructurar bien las ideas y desarrollar un tema de forma clara, precisa y ordenada.
Tener los conocimientos adquiridos, ya que al tener que producir oralmente uno ocupa los conocimientos adquiridos durante el año
Gramática, vocabulario, entonación, fluidez, relevancia respecto al tema.

El buen uso de las estructuras gramaticales, vocabulario aprendido en clases, organización de tópicos e ideas.
Evalúan hasta el como eres como persona
Pronunciación, fluidez del discurso, dominio de vocabulario, capacidad de improvisación, etc.
Siempre me planteo la siguiente escala: poca profundidad del tema/poca relevancia + mala/deficiente pronunciación: 4.0 relevancia del tema + mala/deficiente pronunciación: 5.0 relevancia media del tema + buena pronunciación: 6.0 tema relevante y buena pronunciación: 7.0 Aunque creo que es difícil lograr un "speech" relevante en un acto de habla natural, que es lo que pretendemos tener como aprendices de la lengua, esto ocurre por la poca premeditación que debe darse durante el examen, para no caer en exageración/ficcionalidad o en nerviosismos.
Ninguna, evalúan estructuras gramaticales y pronunciación (evidentemente el desarrollar estas requiere algún tipo de habilidad, pero a lo que voy es no sen miden otras habilidades que, a mi parecer, son más importantes durante el aprendizaje de una segunda lengua)

FOURTH YEAR:

La habilidad para memorizar datos y palabras. La habilidades comunicativas no son evaluadas, ya que mientras más cosas se digan con "palabras de gente inteligente" mejor nota. Eso no dice nada acerca de la competencia lingüística del alumno.
Evalúan un desempeño integral del estudiante en la lengua inglesa, tomando en cuenta no solo las habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de hacer conexiones interculturales y relacionar todo al acontecer mundial/nacional actual.
Gramática, pronunciación y estructura del discurso
fluidés, estructuras gramaticales, organización de ideas, pronunciación, vocabulario, conocimiento de idioms, uso de estructuras verbales complejas, autocorrección de errores.
- manejo de vocabulario adecuado y esperado en el nivel. - capacidad de desarrollar un discurso elaborado y organizado, presentando una introduccio, desarrollo de los subtemas a tratar y una conclusion

<ul style="list-style-type: none"> - nivel de pronunciación esperado - capacidad de desarrollar cualquier tipo de tema con facilidad - capacidad de formular una opinión de poder argumentar adecuadamente - fluidez y confianza
<p>En teoría, pronunciación, vocabulario y buen manejo de los contenidos visto en clases, pero se ha visto casos de profesores que ponen notas bajas porque consideraron "fome" la actuación del estudiante.</p>
<p>Habilidades de producción oral y habilidades discursivas principalmente.</p>
<p>discursivas, organizativas, gramaticales, vocabulario, sonidos, interculturalidad y de opinión</p>
<p>Fonológicas Morfosintácticas Lexicas Cohesión y coherencia Manejo de tópicos</p>
<p>Creo que eso depende del nivel. Por ejemplo en cuarto ya no se castiga tanto la pronunciación, sino que el enfoque está más relacionado a cuán eficaz soy al comunicarme y cuán variado es mi vocabulario al hacerlo. En lo niveles menores se castiga más la pronunciación y sobre todo la gramática.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. organización (coherencia y cohesión, intro, desarrollo, conclusión) 2. nivel de vocabulario (complejidad) 3. gramática 4. pronunciación (con los años este aspecto se ha vuelto menos relevante, pero siempre se mantiene como base la inteligibilidad. Lo que ha cambiado ha sido la expectativa de alcanzar el nivel casi nativo. Este cambio me parece positivo). 5. Relevancia (decir cosas con sentido y relacionadas con el tópico) 6. expresión corporal y otros elementos no verbales (eye contact, interacción con el listener, expresión de intención a través de la entonación, pausas, etc).
<p>Fluidez, uso de vocabulario, poder internalizar la gramática del inglés</p>
<p>la fluidez, improvisación, las relacionadas con la carrera por ejemplo con gramática, correcta pronunciación de sonidos etc.</p>
<p>No creo poder dar una respuesta precisa, ya que hemos tenido rúbricas con grandes diferencias durante estos 4 años de Lengua Inglesa. Pareciera que depende no sólo de las competencias esperadas según el año, sino también de los criterios de cada profesor/grupo de profesores a cargo de la evaluación.</p>

Who knows...
Discurso cohesivo y coherente , pronunciación , complejidad en la sintaxis .
Creo que se enfocan en todos los aspectos del inglés: gramática , vocabulario , pronunciación , etc. Pero además se enfocan en el contenido , si lo que estás diciendo es interesante o engaging o más bien poco interesante y llano
Supuestamente, estos miden las habilidades comunicativas, producción y conocimiento de los estudiantes de lengua inglesa en diferentes contextos socioculturales .
Nuestras habilidades de pronunciación , gramática , vocabulario y nuestra capacidad de formar un discurso en una cantidad corta de tiempo .
Evalúan la producción oral . Por otro lado, la comprensión también es evaluada en la sección de preguntas.

3.¿Por qué existe una sección de monólogo y otra de entrevista?

Categories:

- **Lack of information: Teachers use these instances to reinforce information on the different areas.**
- Use of abilities: what students say and how they say it
- Monologue: This section is used for students to show how they are able to organize their discourse, how they can prepare a speech, or even learn one by heart. At the same time, the student's ability of developing a certain topic.
- Interview: How the student is able to react to stimuli such as questions. Also how students can deal with spontaneous speech.
- The merge of both sections; monologue and interview.
- Role of the teacher: Teacher's interests and subjectivity.
- **Listening abilities.**
- **Does not know**

FIRST YEAR:

Aún no lo sé
Porque un monólogo es cosa de memorizarlo , en cambio la entrevista requiere conocimiento del alumno para poder responder lo que se le está preguntando y poder mantener una conversación.
Para que el alumno se pueda expresar lo que desee sobre un tema impuesto, se intenta ver manejo del tema. La de entrevistas es para la capacidad del

alumno para responder preguntas
para que así el profesor pueda aclarar las dudas que le surgieron al oír el monologo del alumno
Imagino que la primera sirve para evaluar la capacidad de expresión independiente del alumno, mientras que la segunda sirve para evaluar temas que este puede no haber mencionado.
Para poner a prueba distintas habilidades pues, no es lo mismo dar un discurso que interactuar con otra persona, en este último se requiere que el alumno entienda lo que el profesor dice y a su vez saber como responder frente a esta situación.
por que nos quieren escuchar hablar y a la vez ver como reaccionamos ante estímulos
Porque creo que un monologo puede ser un párrafo/texto aprendido de memoria, y que no garantiza que el estudiante domine el tema. Entonces de alguna manera aquel estudiante que domine el tema, podría ser capaz de responder las preguntas que los profesores hacen, obviamente de aquel tópico que esta exponiendo.
No estoy segura sobre este punto, no me siento capacitada para responder.
Supongo que para ver el manejo de la persona en diferentes planos.
El monólogo es para saber si eres capaz de mantener un tema y desarrollarlo por ti mismo, sin otro estímulo (preguntas, comentarios, etc) y la parte de entrevista sería para saber si puedes mantener una conversación.
para ver cuan preparado se encuentra el alumno, es decir, para así poder sacarlo de su "equilibrio" con algunas preguntas, y para ver si es capaz de poder responderlas
la sección de monólogo es para evaluar lo que surge directamente de nosotros y las preguntas son para complementar y guiarnos a lo que los profesores les interesa y saber si tenemos la capacidad de reaccionar frente a eso.
Ya que son dos instancias de las cuales se pueden obtener diferentes resultados, del monólogo se puede extraer el uso correcto de los tiempos, vocabulario, organización del discurso; de la entrevista se puede extraer como responde el alumno a estímulos
Porque en el monologo uno plantea la idea y el tema para que despues se

pueda discutir acerca de el
En mi opinión, es solamente una cosa para poder entrar en confianza con los evaluadores y así no ponerse tan nervioso, además de poder practicar un poco antes de empezar con la evaluación.
Yo creo que es para ver tu reacción en ambos ámbitos, tanto como un monologo (discurso) como una entrevista en donde tu respuesta tiene que ser más espontánea y rápida.
La primera es para que puedan ver que tanto el alumno sabe y la segunda se me imagina qu es para que los profesores no se aburran y simule una conversación real
Porque en el monólogo, el alumno se explaya según sus ideas van surgiendo, de forma más dispersa, en tanto que en la entrevista, se debe responder con mayor especificidad.
Para que en la primera se pueda "demostrar" el conocimiento del tópico y en la segunda se pueda profundizar sobre el contenido o abordar temas que faltaron en el monólogo.
Para comprobar que el alumno de verdad sabe sobre el tema del que se está hablando y que tiene un buen nivel de vocabulario, y que no se aprendió su monólogo de memoria.
la primera es para ver el manejo del tema del alumno, y ver su capacidad de explicarlo , y la de entrevista para hacer el examen más como una conversación, lo que lo contextualiza más con la realidad, ya que cuando nos toque hablar en inglés será mayoritariamente en conversaciones.
La verdad es que no tengo conocimiento del por qué habrá una sección de monólogo y otra de entrevista, pero supongo que para evaluar las habilidades que uno tiene para poder desarrollar un tema en un tiempo determinado y, además, para ver cómo reaccionamos a sus preguntas, si entendemos lo que dicen y si lo que respondemos es coherente con lo que ellos preguntan.

SECOND YEAR:

Para evaluar el desempeño en fluidez por sobre las habilidades comunicativas o de interacción, y compararlas. Según yo.
El monólogo permite ver hasta donde el alumno puede llevar el hilo de ideas y explayarse al respecto. La entrevista sirve para ver como el alumno se defiende o responde a cosas nuevas, a diferentes perspectivas, en otras palabras, tomar alguna de sus ideas y verlas desde otro punto, o agregar algo

nuevo y expresar si está o no de acuerdo.
Para escuchar al estudiante en distintas modalidades
porque el alumnos tiene que primero hablar sobre el tema demostrando cuanto aprendió en el año y los profesores al final hacen preguntas para verificar si el alumnos de verdad es capaz de responder ante cualquier pregunta
La primera para que uno muestre que puede planificar un discurso , la segunda para verificar que no este todo memorizado no más, que uno pueda hablar improvisadamente.
No tengo idea.
La sección de monólogo es para evaluar las habilidades del alumno como expositor, es decir, cómo organiza y relaciona sus ideas. Supongo que es para prepararlos para futuras exposiciones en su carrera. Y la sección de entrevista sería para evaluar cómo se desenvuelve el alumno en un contexto mas espontáneo.
Para permitir que el alumno exponga el tema, las preguntas son para ver que tanto sabe un alumno es por esto que las preguntas rara vez tienen relación con el tema expuesto.
Debido a que en el monólogo es posible apreciar cuanto el alumno maneja los conocimientos, el nivel de estudio que tiene de los diferentes temas, y el de entrevista es para acceder a una situación no previamente preparada, sino un lenguaje espontáneo del alumno.
Para que en la primera el alumno se desenvuelva explicando el tema que se le ha asignado, y luego, en la "entrevista" que no son más que 2 preguntas (una realizada por cada profesor).
Para evaluar en primera instancia el dominio de información del tópico del alumno para después criticarlo o aprobarlo.
En el monólogo, para evaluar el discurso oral y habilidades correspondientes a la lengua y entrevista, para visualizar el tipo de interacción, habilidades comunicativas y
Creo que son dos formas validas. Tengo entendido que la primera es para que el alumno comente y de su parecer sobre algún tópico, siendo así consciente del tiempo que su monologo debe tomar. La entrevista supongo que es para que los profesores obtengan toda la información que el alumno en su monologo no entregó ("información" relacionada a vocabulario, fluidez, pronunciación y gramática del alumno) y así poder evaluar de mejor forma (verdaderamente no confío en la evaluación de ciertos profesores, lo

que es bastante triste porque soy de las personas que asiste a cada clase y que se esfuerza, lamentablemente siento que ciertos profesores no están conscientes de esto)

Para evaluar la capacidad creativa del estudiante

porque el alumno debe haber preparado los temas posibles y hacer una presentación del tema que le fue asignado y debe demostrar la capacidad de generar oraciones sin preparación previa.

Para medir la habilidad del alumno para hablar de su tema específico y su capacidad de interacción

Porque en el monólogo se expone el tema y en la entrevista se especifica en algo de lo dicho.

Para comprobar que lo hablado no es sólo de memoria y para comprobar la capacidad de responder rápidamente a una pregunta

Porque el alumno debe ser capaz de demostrar que maneja el contenido de clases (vocabulario, gramática, etc) y además debe poder mantener una conversación (pregunta-respuesta en este caso) con otros interlocutores

El monólogo deja claro la habilidad de crear oraciones espontáneamente; la entrevista puede ser para asegurarse de que el alumno sabe el contenido

La entrevista es completamente improvisación. El monólogo tiene preparación previa.

Creo que para que el alumno(a) se exprese mejor (aunque no es así no se logra una buena atmósfera en efectivo pues en realidad la comunicación requiere de 2 personas). La entrevista como para saber si el alumno está bien y corroborar cosas que mencionó anteriormente.

THIRD YEAR:

<p>Para incentivar que los alumnos hablan más tiempo: después de cierta cantidad de minutos el alumno no tendría nada más que agregar a su monologo, posiblemente eso 3-4 minutos no sea tiempo suficiente para ser evaluado.</p>
<p>Según mi opinión la sección de monólogo es para que el alumno comunique lo que está pensando, y así evaluar sus habilidades en la segunda lengua, en la mayoría de los casos, que está aprendiendo. La de entrevista por otro lado existe para evaluar como la habilidad social del estudiante respecto a la lengua.</p>
<p>Para poder evaluar mejor las capacidades de los alumnos tanto en un aspecto más "espontáneo", como es el monólogo v/s la entrevista que debería ser un poco más estructurada.</p>
<p>Para ver si el alumno es capaz de desarrollar una presentación de manera estructurada y luego para ver cómo responde en la interacción</p>
<p>En la parte del monologo para evaluar tu capacidad discursiva y a la vez en la de entrevista, intentar asemejar lo mas posible la instancia a una conversación cotidiana</p>
<p>Para comparar las habilidades de discurso planeado y de discurso espontáneo.</p>
<p>Para ver que tan bien nos manejamos con el tema que nos tocó, contarles y darles nuestra opinión, en la del monólogo. En la de entrevista generalmente lo hacen pensar y dar una opinión más profunda sobre el tema y ver si realmente lo manejamos.</p>
<p>porque quizá el monólogo sirve para evaluar una instancia que supone fue "preparada", mientras que la entrevista evalúa la habilidad para comunicarse espontáneamente.</p>
<p>Porque en la sección de monólogo se ve la capacidad de elaborar claramente un tema determinado junto con todos los aspectos prácticos. Por otro lado, la sección de la entrevista es para evaluar cómo se desenvuelve el alumno y su capacidad de generar una respuesta.</p>
<p>para ver si se puede contestar algo que no se espera(?)</p>
<p>Durante el monólogo los profesores toman nota de los errores que el alumno va cometiendo, aún así algunos profesores destacan un buen desempeño en ciertos aspectos, pero no es lo que uno espera como estudiante. Al ser un monólogo los profesores se fijan demasiado en el como lo dice más que el qué dice. Un diálogo podría facilitar mejores performances, el estudiante se sentiría más escuchado y menos observado.</p>

<p>La entrevista ofrece una oportunidad para que el estudiante aborde su topic desde la perspectiva de la pregunta hecha por el profesor.</p> <p>Lo ideal sería que los examinadores se hicieran partícipe del tema asignado al estudiante, que expresaran comentarios propios acerca de él y mostraran verdadero interés por el contenido de lo comunicado</p>
<p>La primera es para ver su habilidad de exponer un tema y la segunda para ver el dominio del idioma en una situación donde se tiene que improvisar</p>
<p>Para medir tanto "improvisación" como "reacción".</p>
<p>Se supone que la primera parte es para evaluar la capacidad del desarrollo de un tema, usando todas las herramientas posible ya sea gramaticales como de vocabulario. La segunda parte estaría evaluando la capacidad de dialogar; ver si entiende bien las preguntas y cómo va estructurando sus respuesta debido a que son netamente improvisadas, a diferencia de lo que podría ser el monólogo cuyas ideas son preparadas previamente.</p>
<p>Para ver si el alumno puede salirse de sus estructuras y responder a estímulos externos de la misma manera en la que genera sus propias estructuras mentales</p>
<p>No sé.</p>
<p>Creo que la parte de la entrevista es para medir si somos capaces de comunicarnos. Respecto del monólogo solo puedo inferir que es para medir nuestra capacidad de repetir lo que hemos visto en clases ya que el contexto comunicativo es muy artificial.</p>
<p>La primera para darse cuenta de todos tus errores y la otra a ver si un profe te puede salvar</p>
<p>Para evaluar las capacidades de comunicación del alumno frente a un grupo de personas y frente a una conversación personal/grupal.</p>
<p>La sección de entrevista propone un quiebre en la formalidad del examen que genera un ambiente más familiar y de mayor confianza, que ayuda con los nervios y con la desenvoltura/desarrollo posterior del tema a evaluar.</p>
<p>Porque en teoría evalúan nuestra habilidad auditiva (?)</p>
<p>Creo que es para que el/la alumna se pueda sentir cómodo hablando sobre X tema, y pueda exponer sus propias ideas, además de vislumbrar sus habilidades lingüísticas en la segunda lengua. La sección de entrevista viene a poner en cuestión la capacidad de responder sin tener alguna idea preconcebida, es decir, que se manifieste el nivel de dominio que tenemos en la L2 sin tener que pensarlo más allá del instante mismo.</p>

FOURTH YEAR:

<p>Porque en la sección de monólogo se exponen las ideas, y luego, en la entrevista, algunas ideas o puntos son puestos en cuestión.</p>
<p>Para evaluar capacidades discursivas (estructura) y conversacionales.</p>
<p>Por lo que expliqué en la primera pregunta de esta sección, depende del desempeño del alumno.</p>
<p>en la sección monologo se espera que el alumno sea capaz de demostrar sus conocimientos y manejo del idioma y en la sección entrevista supongo que se trata de hacer hablar al alumno de parte específica de su discurso y evaluar su capacidad de defender un punto de vista en la segunda lengua</p>
<p>existe la seccion de monologo para evaluar la capacidad del alumno de desarrollar un tema y utilizar libremente todas las herramientas que ha aprendido en el curso. Y la seccion de entrevista, para ver si el alumno comprende realmente el tema del que esta hablando y no solo lo aprendio de memoria. Ademas de poder enfrentar cualquier situacion de presion</p>
<p>No tengo idea, pienso que la de monólogo complica más que la de entrevista.</p>
<p>Para poder evaluar aspectos de la elaboración del discurso, que en una entrevista podrían no verse reflejados completamente.</p>
<p>para ver la diferencia entre lo preparado y la capacidad de reaccionar frente a distintos escenarios</p>
<p>Porque en el monólogo el examinado puede desarrollar su discurso de acuerdo a su elección. En la entrevista, se evalúa cómo el entrevistado puede responder las preguntas teniendo en cuenta lo que ya dijo</p>
<p>No lo sé, supongo que el monólogo es para ver cuán capaz soy al momento de tratar un tema desde mi punto de vista y qué recursos lingüísticos poseo en relación a la segunda lengua y la parte de la entrevista creo que puede ser para ver la interacción al momento de tratar un tema y la capacidad de debate que puedo tener al momento de enfrentarme a una pregunta</p>
<p>porque en el monólogo el alumno tiene la posibilidad de expresarse sin interrupciones y demostrar todo lo que puede hacer con la lengua meta. La sección de entrevista evalúa la capacidad de interactuar y la habilidad de comprensión auditiva. Creo que la entrevista es relevante porque aprendemos una lengua para comunicarnos con otros, y para eso necesitamos saber interactuar.</p>
<p>no sé, jamás he oído que los profesores lo expliquen°</p>

<p>para tener la posibilidad de mejorar el desempeño a través de una instancia más organizada como es el monologo o a través de la improvisación como es la entrevista.</p>
<p>Porque son dos modalidades discursivas distintas que reflejan el manejo de habilidades diferentes. Por ejemplo, saber estructurar una argumentación -y haberla ensayado- no indica las mismas habilidades y no se esperan las mismas cosas que al ser capaz de responder una pregunta acerca de dicha argumentación.</p>
<p>Probablemente porque así se evalúa no solo la capacidad de producción oral sino que también la capacidad de comprensión del discurso oral y la formulación de respuestas a preguntas específicas, las cuales suelen ser bastante complejas y desafiantes.</p>
<p>Al parecer el monólogo es la forma más conveniente de evaluar la importancia y coherencia de las ideas. La entrevista sirve en caso de que el alumno no haya hablado lo suficiente.</p>
<p>Supongo que tiene que ver con que se miden dos habilidades diferentes. La primera es para ver cómo te comunicas, defiendes una posición o describes algo sin ayuda de una estructura previamente dada por el examinador como es el responder una pregunta o en 4to tener un debate o conversación. De esta forma se puede ver con mayor claridad si un discurso tiene estructura - introducción, desarrollo, contraargumento, conclusión, etc-. La segunda - preguntas/entrevista- va enfocada a la comprensión e improvisación, ya que uno no sabe que preguntas los examinadores podrían hacerle.</p>
<p>En la sección de monólogo se evalúa al alumno principalmente en términos de estructura discursiva mientras que en la entrevista también toma en cuenta el pensamiento crítico y un discurso más espontáneo.</p>
<p>No estoy segura, pero creo que para evaluar al alumno en distintas facetas.</p>
<p>Porque en la sección de monólogo la producción oral es evaluada completamente, mientras que en la entrevista tanto producción como comprensión son evaluados.</p>

4.¿Qué tipo de vocabulario se espera que utilices durante una prueba/examen oral?

Categories:

- Formal/Informal
- Vocabulary seen in class
- Extension, variety and complexity.
- Specific, topic related

- Outside student's comfort zone
- Regarding the level of each student
- Self-motivation.
- Artificial
- Sophisticated
- Does not know

FIRST YEAR:

¿El requerido?
Formal supongo
Depende del nivel. Se busca que se utilice lo aprendido durante el semestre/año, pero también que presente nuevos términos
el mas extenso posible y formal
No comprendo bien a qué apunta la pregunta.
Vocabulario visto en clases: que se note el uso de nuevas palabras supuestamente aprendidas en las clases. Además del vocabulario base correspondiente al nivel del alumno.
todo lo que hemos aprendido hasta la fecha
Un vocabulario, un poco variado al que usualmente usamos en las clases. Buscar palabras, sobre todo relevantes con el tópico.
Se espera que se utilice el vocabulario aprendido durante las clases acorde con el programa, y también se busca que el alumno utilice un vocabulario un poco más complejo que el cotidiano.
Formal. A veces te piden conceptos concretos y directos al grano del asunto, y a veces todo lo contrario, que hables y hables desarrollando la idea.
Vocabulario específico referido al tema que fue asignado. Y obviamente formal.
Todo el vocabulario revisado durante las unidades del libro de trabajo, en general un dominio de todo lo visto durante el año
el vocabulario que aprendiste durante el año y también algo que nazca de tu propio conocimiento.
Un vocabulario formal condescendiente a lo que se ha visto en clases y que demuestre la iniciativa propia del alumno por agregar nuevos elementos léxicos a su conocimiento

Formal y la mayor cantidad posible de palabras vistas en clases
Obviamente, vocabulario relacionado con los tópicos vistos en clases y con los tópicos que te presentan en el examen, así también como búsqueda de nuevo vocabulario relacionado con el tema.
Yo creo que el vocabulario que esperan es aquel que hayan pasado durante el año (perteneciente al libro), y saber en que contexto utilizarlo.
El apropiado al tema
El relacionado con los contenidos del año.
Vocabulario formal.
El vocabulario aprendido durante el semestre o el aprendido en la unidad. También se espera el uso de palabras no tan simples, es decir, que el alumno use un vocabulario más amplio.
se espera que utilice todo el vocabulario aprendido durante el año en clases.
Yo creo que un lenguaje "acorde" con un evento como ese, no quiero decir "formal" porque decirlo sería un poco mucho, encuentro yo, pero sí creo que un lenguaje que sea adecuado a una conversación con un profesor el cuál va a estar evaluando cada segundo de la "charla".

SECOND YEAR:

Lo enseñado en clases, y concorde al nivel de aprendizaje.
Específico al tema.
Adecuado al tema, pero sin esperar lenguaje técnico.
el vocabulario visto en clases de práctica
Formal.
Creo que depende del tema que te salió, se supone que debes manejar vocabulario específico de todos los temas que están en sorteo
El estudiado en clases, se espera que no se usen palabras típicas o comodines como stuff, thing, nice, wird. Además se esperaría que se utilizara un vocabulario formal.
Vocabulario específico del tema, sin importar si lo vimos en clases o no.
El trabajado en clases y el que sea necesario para poder expresar tus ideas con claridad y precisión.

El visto en las unidades del curso Lengua Inglesa
El vocabulario aprendido en clases y el indicado según la unidad del libro.
Específico, pero relacionado al tema, y el aprendido en clases.
preparo todos los tópicos con el vocabulario entregado en cada unidad del libro pero aún así siempre "falta" vocabulario. Por lo que no estoy muy segura de qué es lo que CIERTOS profesores piden.
Vocabulario fuera de nuestra zona de comfort y/o aprendido durante las clases
vocabulario relacionado con las unidades, también se espera que el alumno cuente con un bagaje de conocimiento no necesariamente enseñado en clases.
Vocabulario variado y relacionado con el tema a desarrollar
Vocabulario aprendido en clases más vocabulario específico del tema.
Formal y relacionado con el tópico
Vocabulario acorde a las unidades vistas en clases, al igual que el uso de palabras más variadas o complejas de las que solemos utilizar
Casual o formal y específico, depende del tema
Fuera de tu propia comfort zone y adecuado con el tema que tocó.
El que se enseña en práctica y listening uso adecuado de acuerdo al contexto. Exigen mucha precisión.

THIRD YEAR:

Culto informal tirando hacia formal; "educated" como diría miss Coty.
El vocabulario avanzado de acuerdo al nivel en el que uno se encuentra en el ramo. Este vocabulario es proporcionado en las clases de práctica.
El visto en las clases de Lengua.
Lo visto en clases y si el alumno no utiliza este sino el estudiado por su propia cuenta, este es considerado pero de todas formas se le critica no haber utilizado el visto en clases.
El que has visto durante el semestre, osea, vocabulario del libro más vocabulario posiblemente aprendido durante las clases.

Vocabulario específico de cada unidad establecida por el libro de Práctica, usualmente los temas también están definidos por éste
El vocabulario que aprendiste en las unidades que viste en el libro de práctica dependiendo del tema que te tocó.
Vocabulario que se haya visto en clases sobre el tema en cuestión.
Vocabulario específico sobre el tema que te toque y estructuras sintácticas complejas
El vocabulario apropiado para el tema según los contenidos vistos en clases
El que se aprende en el libro, creo.
el acotado al tema, aun que ese tema sólo haya sido mencionado en la clase pretenden que uno sepa todo sobre éste y muchas veces el uso de aparatos tecnológico es permitido y otras no, dependiendo del/los profesores, creo que deberían llegar a un acuerdo respecto a eso
Vocabulario que se supone ha sido revisado durante las clases previas al examen y pruebas.
El vocabulario que se ha aprendido a lo largo de la unidad principalmente, además de expresiones nuevas y el correcto uso del aprendido previamente a lo largo del programa.
el que se aprende en las clases de práctica.
- Por un lado el vocabulario requerido por el topic. Ej: el vocabulario usado para contar una anécdota va a depender de lo que el alumno quiera contar - Por otro lado el vocabulario visto en las unidades del libro.
Muy artificial
El vocabulario que ha sido visto en clases.
El vocabulario visto en clases, relacionado con el tópico que se está desarrollando, además del uso de expresiones idiomáticas y diferentes estructuras gramaticales.
Formal/ académico y específico.
Relacionado con el tema hablado, además del uso de frases elaboradas o no tan básicas.
El que se ha revisado en las actividades de la clase de práctica y/o libro.
Lo que vimos en clases, lo que no vimos en clases, lo que veremos en clases

y no importa el esfuerzo, siempre te pondrán 2 pts.
Todo el vocabulario estudiado en clases , en actividades complementarias y en material de trabajo hasta antes de la evaluación.
El señalado en las clases , con un uso correcto y una pronunciación semejante al target.
Vocabulario de libro , no se espera que se aprendamos modismos o lenguaje como realmente lo utilizaríamos en un contexto de habla inglesa.
Si bien creo que es necesario mantener un nivel de formalidad que permita el entendimiento entre profesores y alumnos con un determinado margen de respeto, creo que podría ser útil también que se de paso al uso de expresiones más coloquiales (i.e "kick the bucket"), de manera que permita también la opción a los alumnos de familiarizarse con otro tipo de contextos en la L2.

FOURTH YEAR:

Vocabulario que, pocas veces hablantes nativos usan . Vocabulario académico y elevado, principalmente.
El apropiado a situaciones "educadas y formales" . En cuarto año además se pide vocabulario "sofisticado" , pero no hay consenso sobre lo que esto significa.
Específico y complejo .
sofisticado (?) Se supone que un alumno debería manejar vocabulario específico relacionado al tema del que está hablando y no sé que mas.
el vocabulario aprendido durante el curso , sobretodo en clases de practica
Una mezcla de académico y coloquial , creo.
Vocabulario más técnico , evitar el uso reiterado de un mismo término mediante sinónimos o expresiones; "vocabulario sofisticado" .
sofisticado
"sofisticado" , como lo han dicho los evaluadores. Relacionado y relevante con lo que se está hablando (el tópico) y el nivel en que se está (primero a cuarto)
a mayor nivel mayor variedad y especificidad en cuanto a vocabulario
Depende del nivel . En primer año creo que el vocabulario es más bien básico. Con el paso de los años se espera un aumento en la complejidad , por

<p>ejemplo usar phrasal verbs, palabras específicas para referirse a temas específicos (evitando decir "thing", "stuff", "issue", etc), adjetivos menos frecuentes (evitando "bad", "good", "nice"), una amplia gama de conectores (no abusar de "but", "and", "however",etc).</p>
<p>supongo que un registro más formal</p>
<p>formal.</p>
<p>No tengo una respuesta clara. En base a lo vivido en 4 años, parece ser que depende de lo que cada profesor y su rúbrica esperan.</p>
<p>Esto depende del nivel, pero principalmente se pide vocabulario concerniente a las unidades tratadas, además de ítemes léxicos pertenecientes a un registro formal. La idea de "vocabulario sofisticado" también aparece en cuarto año.</p>
<p>Formal, académico y "sofisticado". El tipo de vocabulario que solo se encuentra en situaciones académicas y no en la vida cotidiana</p>
<p>El vocabulario aprendido en clases además de un vocabulario más complejo con sinónimos a medida que vas pasando de nivel.</p>
<p>Se espera que el vocabulario esté de acuerdo con el nivel en cual el alumno se encuentra. También se evalúa que el alumno utilice y aplique de buena manera los conceptos aprendidos en clases.</p>
<p>Académico.</p>
<p>Se espera el uso de vocabulario aprendido en clases.</p>

5.¿Qué nivel de inglés se espera que domines al finalizar el año actual en que te encuentras?

- **Elemental/basic; Intermediate; Upper Intermediate; Advanced**
- **A2; C1**
- **Intelligibility**
- **To level up**
- **Native-like**
- **It depends on the year**
- **Does not know**

FIRST YEAR:

I wouldn't know

Intermedio, creo
Medio alto
avanzado
Intermedio.
No lo tengo claro. Aunque creo que este año (primero) intenta nivelar y lograr un poco de avance en los alumnos.
uno decente,,,,,
se espera el nivel A2
Suponiendo que se comienza desde nivel 5, supongo que se espera un nivel sobre 6 o 7.
Por lo menos saber aplicar tiempos verbales en diferentes situaciones y el poder explicar ideas sin silencios prolongados y dudas. Más que nada un nivel en donde podamos manejarnos con preguntas y respuestas más o menos elaboradas.
En primer año supongo que esperan que estemos en intermedio cuando termine el año, pero en realidad no sé.
creo que debe ser el nivel avanzado, ya que si no me equivoco, para poder ingresar a la carrera era necesario tener ingles intermedio, por lo que al finalizar el año , deberíamos tener un nivel aceptable para así pasar a segundo año
un nivel en el que logres comunicarte y desenvolverte en lo cotidiano de la vida, nivelar y preparar para los siguientes 3 años, sobre todo con vocabulario y controles de lectura que cada vez se ponen mas exigentes
En el primer nivel, según lo que se me ha dicho, se busca que los estudiantes se nivelen en el uso de un ingles intermedio-alto
No se que nivel, mas al menos leer y hablar ingles de manera mas o menos fluida, tambien varia dependiendo del nivel que tuviera cada quien en el comienzo ya que no nos dividen por nivel
Intermedio avanzado.
La verdad es que no me acuerdo, pero creo que deberíamos estar pasando a nivel Intermedio.

Un inglés conversable en donde no se tenga que depender del contexto para entender??
No lo sé, probablemente al nivel de mantener una conversación fluida de temas generales.
Un nivel medio, en el que comprendamos totalmente situaciones cotidianas, a hablantes nativos de distintos lugares, seamos capaces de formular oraciones y textos coherentes y de conocer por lo menos los sonidos que debemos manejar en el idioma y su correcta pronunciación.
Inglés elemental.
un nivel intermedio.
Al parecer se espera que sepamos lo "básico", ya que se supone que de igual forma uno tiene que llegar a la U con "ciertos conocimientos" y lo que estamos viendo en este año (1er año) es bastante elemental, es algo así como una especie de repaso para tener todo más claro y poder dominar bien las estructuras básicas del Inglés.

SECOND YEAR:

Intermedio.
Intermedio alto, supongo
No sé.
nivel avanzado
Creo que avanzado pero no necesariamente cercano a nativo; puede haber errores pero se espera que haya autocorrección sobre ellos.
Según el libro de práctica: intermedio.
En verdad no lo sé, me parece que lo mencionaron en un momento pero nunca se nos volvió a decir y lo olvidé
No lo sé, nunca no han especificado eso.
Oral y escrito, con mayor énfasis en la pronunciación.
Un nivel intermedio creo, por el nivel del libro que utilizamos para las clases de Práctica.
Dependiendo del año que se este cursando. En primero un nivel intermedio,

segundo algo más avanzado , tercero ya es tener un dominio avanzado y cuarto un dominio relativamente amplio -más avanzado que en los demás niveles-
Un nivel intermedio en mi caso, pero donde aprendo una variante estándar del inglés que, más que servir como instrumento comunicativo, es un instrumento estilístico (se privilegia la pronunciación "correcta")
Voy a dar un ejemplo, me saqué un 60 en el oral de pronunciación y un 4 (y fracción) en el oral de lengua (un 38 si no tomo en cuenta la parte de la rubrica que tiene que ver con organización y timing, lo que me subió la nota), por otro lado tengo un compañero que obtuvo un 30 en pronunciación pero un 50 (y algo) en el oral de inglés. Los profesores que lo evaluaron en el oral de inglesa fueron diferentes a los que me evaluaron a mi, he aquí una prueba de que el modo de evaluar de los profesores es muy diferente y que el oral, una nota que vale un porcentaje altísimo está dada por así decirlo, a la suerte de la olla. Esto simplemente no debería estar pasando. Cuando existe gran cantidad de alumnos con la misma demanda creo deberíamos ser escuchados ya que no se debe a caprichos. Quiero agradecer esta encuesta y espero se haga algo al respecto. Volviendo a la pregunta y tomando en cuenta mi ejemplo, sinceramente, no sé que buscan los profesores.
Intermedio
el nivel de inglés correspondiente a los libros utilizados en las asignaturas de lengua inglesa a los que todos los alumnos idealmente deberían llegar.
Intermedio
Intermedio.
No sé, pero creo que se espera que tengamos un dominio por lo menos intermedio del Inglés
Domino medio , al menos mejor que el que se tenía al inicio del año
Intermedio
Creo que avanzado.
Un hablante capaz de comunicarse en ambientes académicos no orientados a la pedagogía. Para conocimiento personal, primariamente.

THIRD YEAR:

Algo como post intermediate o upper intermediate ? Lo que diga en la tapa del libro de práctica que usamos :D
--

Un Inglés con una gran gama de vocabulario. Ausente de errores gramaticales o en lo posible que no existan. No el nivel de un native speaker, pero cercano.
Uno alto
Inglés propio de personas con buena educación en Reino Unido o Estados Unidos, con una estructura gramatical standard y una pronunciación que corresponda a los acentos GA O GBI (RP), aspirando a sonar como un nativo.
Se supone que debes manejar un nivel intermedio acercándose al nativo .
Estoy en tercer año, y desde segundo año es que asumo que para obtener la nota máxima o hablar idealmente, tengo que sonar como hablante nativo y no debo cometer error alguno (o reformulaciones) mientras hablo, la fluidez también debe ser perfecta.
Intermedio , con suerte.
Alto.
Yo creo que avanzado.
Un nivel fluido, prácticamente sin error en cuanto a gramática y pronunciación.
Un nivel donde ya tenga un acento mas o menos estable. Nivel avanzado.
No lo sé, nunca han sido claros con respecto a eso. Si mi libro de práctica no dijera upper-intermediate menos idea tendría. De hecho una vez pregunté y la profesora no me supo responder.
Avanzado
Avanzado.
upper intermediate (?)
No sé si exista una meta en cuanto a nivel de inglés por año. Al menos para mí es algo incierto.
Alto (?) o sea, que sea más natural y más fluido, con mucho más vocabulario.
Intermedio-avanzado.
Alto. De acuerdo al nivel de exigencia de quienes evalúan los exámenes orales, lo que se está pidiendo es tener el nivel de un hablante nativo.

Avanzado, ya que pasare al último año de la carrera. Con estructuras complejas bien adquiridas, buen manejo de vocabulario, etc
No sé.
Avanzado.
Ni idea, solo sé que hablo mal.
No lo sé, desconozco los parámetros.
Ya que no existe una prueba institucionalizada dentro del programa para saber en qué nivel estamos y en el que deberíamos estar, no puedo señalar un nivel claro, pero puedo señalar que este debe incluir: -fluidez media/avanzada de la lengua inglesa en contextos informales, semiformales y en algunos formales. (por motivos de la naturalidad en las hablas más coloquiales, se produce mayor fluidez, según mi perspectiva) -pronunciación que utilice correctamente las vocales y diptongos y los debilite o haga variar de acuerdo al contexto. Uso de formas débiles -uso de correcta entonación en un 50% - 75% de los casos.
No lo sé (asumo que esperan que sea competente, pero que es para ellos ser competente no lo sé)
El necesario como para poder hablar -y expresar mis pensamientos,opiniones- frente a temas que conciernen la vida cotidiana. Está claro que no se puede pretender que dominemos todo -eso niquiera pasa en nuestra lengua materna-,pero sí es posible de esperar que podamos obtener una posición en una conversación en la L2,y poder ser capaz de desarrollar las ideas de manera que se den a entender por todos los que me estén escuchando.

FOURTH YEAR:

Se espera que sea similar al nativo.
Inglés avanzado.
avanzado.
sinceramente, no lo sé.
se espera que tenga un nivel de competencia avanzado. Que sea capaz de hablar no necesariamente sobre temas academicos y linguisticos, pero que tambien pueda referirme sobre cosas cotidianas.

Casi semejante al de un hablante nativo.
No estoy seguro, ya que realmente la carrera no nos certifica/avala nuestro nivel de inglés.
competente???
Irónicamente, Nativo
avanzado
C1
manejo de inglés avanzado y fluido
supongo que intermedio avanzado.
Avanzado (desconozco una clasificación más técnica).
C1
Native-like, de preferencia.
Un nivel avanzado como mínimo, C1 sería el objetivo a mi parecer.
Avanzado.
Avanzado.
Nivel avanzado de Inglés, según tengo entendido.

[El procedimiento para ...]	[El procedimiento para ...]	[La estructura de las p ...]	[El foco del examen fin ...]	[El procedimiento para ...]	[La manera en que se ...]	[La concordancia entre ...]	[La concordancia entre ...]
1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	3	5	3	4	5	2
3	3	3	5	2	3	2	2
4	1	2	2	2	1	2	2
5	2	5	4	3	3	4	1
6	1	2	3	3	2	3	2
7	5	5	2	5	3	3	3
8	1	1	1	1	1	1	1
9	2	4	4	2	2	2	3
10	5	5	3	1	5	5	4
11	1	1	4	3	1	4	4
12	5	1	3	3	1	2	4
13	1	1	2	3	2	3	3
14	2	3	3	3	2	2	2
15	1	2	4	1	1	4	4
16	3	3	4	3	4	4	4
17	3	4	4	4	4	4	4
18	1	2	2	3	3	3	4
19	1	2	4	3	4	4	4
20	3	1	1	2	2	3	3
21	3	4	2	5	4	5	5
22	2	4	3	3	2	2	2
23	1	5	4	5	5	4	2
24	1	1	1	1	1	1	1
25	14	8	18	6	11	9	8
26	3	10	7	6	4	7	6
27	5	4	4	10	7	6	5
28	22	22	22	22	22	22	19
29	64	36	50	27	50	41	42
30	14	45	32	27	18	32	32
31	23	18	18	45	32	27	26

Appendix I – MATRIX FOR STUDENTS ANALYSIS REGARDING SATISFACTION LEVELS; THIRD YEAR

VOC	¿En qué año te encuentras?	¿Cuántas pruebas o exámenes?	¿En cuál de los siguientes días que es tu día de clases?	¿Cuál día es tu día de clases?	¿La claridad de las instrucciones?	¿El procedimiento para la preparación previa?	
9-10-2014	17:52:46	Tercer año	Más de cuatro	5 a 7.0	3	3	
9-10-2014	17:59:43	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	1	1	
9-10-2014	18:13:16	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	1	1	
9-10-2014	18:17:34	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-10-2014	18:33:44	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-10-2014	20:36:37	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-10-2014	21:16:56	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	3	3	
9-10-2014	21:59:48	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	3	3	
9-10-2014	22:31:17	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-10-2014	22:34:41	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	3	3	
9-10-2014	22:38:42	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-10-2014	22:58:28	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-10-2014	23:01:21	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	1	1	
9-10-2014	23:04:38	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	4	4	
9-10-2014	23:13:03	Tercer año	Más de cuatro	1.0 a 3.9	2	2	
9-11-2014	0:07:57	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-11-2014	0:09:17	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-11-2014	0:43:49	Tercer año	Más de cuatro	5.5 a 7.0	4	4	
9-11-2014	0:45:42	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	4	4	
9-11-2014	0:57:01	Tercer año	Más de cuatro	1.0 a 3.9	2	2	
9-11-2014	1:53:27	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	2	2	
9-11-2014	13:29:25	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	3	3	
9-11-2014	15:24:34	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	3	3	
9-15-2014	3:44:54	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	4	4	
9-24-2014	11:18:21	Tercer año	Entre dos y cuatro	4.0 a 5.4	1	1	
10-25-2014	15:58:42	Tercer año	Más de cuatro	4.0 a 5.4	3	3	
			Negativo	16	9	16	41
			Positivo	3	8	4	3
			Neutro	8	10	7	8
			TOTAL	27	27	27	27
			% Negativo	59	33	59	59
			% Positivo	11	30	15	11
			% Neutro	30	37	26	30
NEGATIVOS	0 - 24%	POSITIVOS	0 - 24%	NEUTROS	0 - 24%		
25 - 49%	25 - 49%	50 - 74%	25 - 49%	75 - 99%	75 - 99%		
50 - 74%	50 - 74%	75 - 99%	50 - 74%	100%	100%		
75 - 99%	75 - 99%	100%	75 - 99%	100%	100%		

[La actitud de los profé	[El procedimiento para	[El procedimiento para	[La estructura de las p	[El foco del examen fin	[El procedimiento para	[La manera en que se	[La concordancia entre	[La concordancia entre
3	1	1	1	4	3	2	2	4
1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	4	1	1	1	1	1
4	1	1	4	1	2	3	1	4
1	1	1	1	3	2	1	4	1
2	1	1	2	2	2	1	1	1
1	1	1	4	1	2	1	1	3
3	3	3	3	3	3	3	3	2
2	1	1	1	2	1	1	2	3
2	1	1	2	1	1	2	1	2
2	2	2	2	2	1	2	1	1
2	3	3	2	3	2	3	3	3
3	1	1	1	1	5	4	1	2
1	3	3	2	3	1	1	3	3
1	1	1	2	2	1	3	1	2
4	2	2	3	3	2	2	2	3
1	2	2	1	1	1	2	1	1
2	2	2	2	4	4	2	4	4
1	1	1	1	1	1	3	1	1
3	2	2	2	2	2	3	2	2
3	3	3	4	2	2	3	3	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	4	4	3	4	4	3	2	4
4	4	4	4	4	4	1	5	3
1	4	4	2	1	1	1	2	1
2	3	2	2	3	3	3	2	3
16	18	20	18	21	17	17	17	5
4	2	4	4	3	1	5	4	2
7	7	3	5	3	9	5	6	8
27	27	27	27	27	27	27	27	19
59	67	74	67	78	63	63	63	47
15	7	15	15	11	4	19	15	11
26	26	11	19	11	33	19	22	42

Appendix J – MATRIX FOR STUDENTS ANALYSIS REGARDING SATISFACTION LEVELS; FOURTH YEAR

VCG	¿En qué año te encueles?	¿Cuántas pruebas o exámenes?	¿Cuál de los siguientes?	¿Cuál dirías que es tu nivel de satisfacción?	[La cantidad de las inst.]	[El procedimiento para]	[La preparación previa]	
9-10-2014	17:35-27	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	1	1	4	2
9-10-2014	17:41-45	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	1	1	5	1
9-10-2014	17:58-28	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	1	1	2
9-10-2014	18:56-24	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	1	3	3
9-10-2014	20:02-58	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	3	1
9-10-2014	20:18-46	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	2	3	3	2
9-10-2014	21:29-44	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	2	2	1
9-10-2014	21:35-51	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	2	1
9-10-2014	22:28-47	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	3	3	2
9-10-2014	22:36-37	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	4	2
9-10-2014	23:40-41	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	3	3	2
9-10-2014	23:48-49	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	1	2
9-11-2014	0:01:09	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	1	2
9-11-2014	0:28:02	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	2	3	3
9-11-2014	1:27:15	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	2	5	4	3
9-11-2014	18:50:58	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	2	2	2
9-12-2014	11:28-16	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	5	2
9-13-2014	21:22:38	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	3	3	2
9-21-2014	20:05-15	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	3	3	2
11-2-2014	22:06:42	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	2	1	2
				Negativo	14	14	7	13
				Positivo	0	1	5	0
				Neutral	6	5	8	3
				TOTAL	20	20	20	20
				% Negativo	70	70	35	85
				% Positivo	0	5	25	0
				% Neutral	30	25	40	15
NEGATIVOS	0 - 24%	POSITIVOS	0 - 24%	NEUTROS				
	25 - 49%		25 - 49%					
	50 - 74%		50 - 74%					
	75 - 99%		75 - 99%					
	100%		100%					

[La actitud de los profé]	[El procedimiento para]	[El procedimiento para]	[El procedimiento para]	[La estructura de las p]	[El foco del examen fin]	[El procedimiento para]	[La manera en que se]	[La concordancia entre]	[La concordancia entre]
1	1	1	3	1	1	1	1	1	2
1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
3	2	1	1	1	1	1	2	1	1
2	4	1	1	2	1	1	2	1	1
2	4	4	4	4	2	2	2	2	2
3	1	1	4	2	1	1	1	2	2
3	4	1	5	2	1	1	2	1	1
1	2	2	2	2	1	3	1	2	1
3	1	1	4	1	1	1	2	3	3
3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
4	4	4	4	4	2	3	3	4	3
1	2	3	3	2	3	1	1	2	1
3	1	1	4	1	2	1	1	1	1
3	3	3	4	1	1	1	4	1	1
3	3	3	4	1	2	2	1	2	2
3	3	3	5	3	1	3	2	3	2
3	1	1	3	1	1	1	1	1	1
3	3	3	4	1	1	1	3	2	2
3	3	3	4	1	2	1	1	1	1
6	10	7	9	16	17	14	16	15	18
1	4	4	2	2	0	0	1	1	1
13	6	4	4	2	3	6	3	4	3
20	20	20	20	20	20	20	20	20	14
30	50	35	85	80	85	70	80	75	71
5	20	45	10	10	0	0	5	5	7
65	30	20	10	10	15	30	15	20	21

Appendix K – MATRIX FOR STUDENTS ANALYSIS REGARDING SATISFACTION LEVELS; STUDENTS GRADES FROM 1.0 TO 3.9

VCG	¿En qué año te encuentras? ¿Cuántas pruebas o exámen	En cuál de los siguientes?	¿Cuál dirías que es tu nivel?	La claridad de las instrucc	El procedimiento para es	La preparación previa a la
9-10-2014 23:22:00	Primer año	Entre dos y cuatro	1.0 a 3.9	3	4	3
9-10-2014 19:55:39	Segundo año	Entre dos y cuatro	1.0 a 3.9	1	5	1
9-10-2014 21:27:53	Segundo año	Más de cuatro	1.0 a 3.9	1	4	2
9-10-2014 22:11:40	Segundo año	Entre dos y cuatro	1.0 a 3.9	2	3	2
9-10-2014 22:20:30	Segundo año	Más de cuatro	1.0 a 3.9	1	2	4
9-24-2014 12:15:44	Segundo año	Más de cuatro	1.0 a 3.9	3	3	1
10-27-2014 23:39:01	Segundo año	Entre dos y cuatro	1.0 a 3.9	3	5	4
10-28-2014 0:05:41	Segundo año	Entre dos y cuatro	1.0 a 3.9	3	4	4
11-2-2014 22:24:26	Segundo año	Entre dos y cuatro	1.0 a 3.9	3	5	5
9-10-2014 23:13:03	Tercer año	Más de cuatro	1.0 a 3.9	2	3	1
9-11-2014 0:57:01	Tercer año	Más de cuatro	1.0 a 3.9	2	2	3
		Average		2.8		

Appendix L – MATRIX FOR STUDENTS ANALYSIS REGARDING SATISFACTION LEVELS; STUDENTS GRADES FROM 4.0 TO 5.4

VOC	¿En qué año te encuentre?	¿Cuántas pruebas o exámen En cuál de los siguientes?	¿Cuál días que es tu nivel?	¿La claridad de las instrucc?	¿El procedimiento para es?	¿La preparación previa a:		
9-10-2014	17:58:28	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	1	1	2
9-10-2014	18:56:24	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	1	3	3
9-10-2014	20:02:58	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	2	1
9-10-2014	21:29:44	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	2	1
9-10-2014	21:35:51	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	2	1
9-10-2014	22:36:37	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	4	2
9-10-2014	23:48:49	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	1	2
9-11-2014	0:01:09	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	1	2
9-12-2014	11:28:16	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	5	2
9-13-2014	21:22:38	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	3	2
9-10-2014	22:06:42	Cuarto año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	1	2
9-10-2014	20:05:03	Primer año	Uno	4,0 a 5,4	1	1	5	2
9-10-2014	20:06:38	Primer año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	2	2	4	3
9-10-2014	21:24:59	Primer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	2	5	3
9-10-2014	21:42:46	Primer año	Uno	4,0 a 5,4	3	3	3	2
9-10-2014	22:52:52	Primer año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	2	5	2	2
9-10-2014	22:59:49	Primer año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	2	3	3	3
9-11-2014	0:54:30	Primer año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	3	4	3	3
10-2-2014	19:16:53	Primer año	Uno	4,0 a 5,4	3	4	1	4
10-3-2014	21:21:54	Primer año	Uno	4,0 a 5,4	4	5	4	3
9-10-2014	20:34:34	Segundo año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	4	5	4	4
9-10-2014	22:17:43	Segundo año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	5	4	2
9-10-2014	23:06:49	Segundo año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	4	1	4
9-11-2014	9:57:43	Segundo año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	2	4	2	4
9-25-2014	0:11:01	Segundo año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	1	3	3	1
10-27-2014	1:09:40	Segundo año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	4	4	2
10-27-2014	1:27:26	Segundo año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	3	3	3	2
10-28-2014	0:13:44	Segundo año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	4	4	3	3
11-2-2014	21:55:07	Segundo año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	4	5	4
9-10-2014	17:59:43	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	1	2	2
9-10-2014	18:13:16	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	4	2	1
9-10-2014	18:17:34	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	3	3	2
9-10-2014	18:33:44	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	4	3
9-10-2014	20:36:37	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	3	2	1
9-10-2014	21:16:56	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	3	2	3
9-10-2014	21:59:48	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	4	5	3
9-10-2014	22:31:17	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	3	3	2
9-10-2014	22:34:41	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	4	4	3
9-10-2014	22:38:42	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	4	3	2
9-10-2014	22:58:28	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	3	2
9-10-2014	23:01:21	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	3	1	3
9-10-2014	23:04:38	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	4	5	1	2
9-11-2014	0:07:57	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	3	2	2
9-11-2014	0:09:17	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	1	1
9-11-2014	0:45:42	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	1	2	2	1
9-11-2014	1:53:27	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	2	2	3	2
9-11-2014	13:02:22	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	3	2	3
9-11-2014	13:29:25	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	1	1	4
9-11-2014	15:24:34	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	4	2	3
9-15-2014	3:44:54	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	4	4	2	5
9-24-2014	11:18:21	Tercer año	Entre dos y cuatro	4,0 a 5,4	1	2	2	1
10-25-2014	15:58:42	Tercer año	Más de cuatro	4,0 a 5,4	3	3	3	3
Average					2,7			

La actitud de los profesores	El procedimiento para él	El procedimiento para los	La estructura de las púe	El foco del examen final	El procedimiento para se	La manera en que se est	La concordancia entre la	La concordancia entre la
3	2	4	1	2	1	3	2	1
2	4	4	4	2	1	2	2	1
2	4	4	4	4	2	2	2	2
3	4	4	5	2	1	1	2	1
1	2	2	2	3	3	3	2	3
3	3	2	3	2	1	1	1	1
1	2	2	3	2	2	2	1	1
3	1	1	5	3	3	3	2	3
3	3	1	3	1	1	1	1	1
3	3	3	1	2	3	3	2	1
3	1	1	2	2	3	3	2	4
5	1	1	3	3	3	3	2	4
4	5	2	3	2	3	4	2	5
4	2	2	2	3	3	2	2	2
4	4	4	5	3	1	4	4	4
4	3	2	2	2	3	3	3	3
4	1	1	3	3	3	3	2	3
5	4	3	5	4	3	4	4	5
4	3	4	3	5	3	3	4	5
5	5	5	5	2	5	5	3	3
4	2	2	4	3	2	2	2	2
1	5	1	5	3	1	1	5	4
1	1	1	2	4	1	1	2	1
3	3	3	2	4	3	3	4	4
3	1	2	2	4	3	5	3	4
5	2	2	4	2	5	4	4	5
3	1	1	1	1	1	1	1	1
4	4	3	4	2	3	3	2	2
1	1	1	4	1	1	1	1	1
2	1	1	4	1	3	1	1	4
1	1	1	2	1	2	1	1	1
2	2	1	2	2	1	1	2	1
2	1	1	2	1	2	2	1	2
2	2	2	2	1	2	1	1	3
2	2	2	2	2	1	1	2	2
3	3	1	1	3	1	1	3	3
3	3	3	2	3	4	4	2	2
4	2	2	3	2	2	2	2	3
1	1	3	1	1	2	2	4	1
1	3	1	2	2	3	3	4	1
4	1	1	1	1	1	3	5	4
4	4	4	2	4	4	3	6	5
1	4	4	1	4	1	1	1	3
2	3	4	2	3	3	1	3	3

Appendix M – MATRIX FOR STUDENTS ANALYSIS REGARDING SATISFACTION LEVELS;
STUDENTS GRADES FROM 5.5 TO 7.0

VOG	¿En qué año te encuentras?	¿Cuántas pruebas o exámenes?	¿En cuál de los siguientes cursos estás?	¿Cuál día(s) que es tu día(s) de clase?	¿La claridad de las instrucciones?	¿El procedimiento para el examen?	¿La preparación previa?
9-10-2014	17:35:27	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	1	1	2
9-10-2014	17:41:45	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	1	5	1
9-10-2014	20:18:46	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	2	3	2
9-10-2014	22:28:47	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	3	2
9-10-2014	23:40:41	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	3	2
9-11-2014	0:28:02	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	2	3
9-11-2014	1:27:15	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	2	4	3
9-11-2014	18:50:58	Cuarto año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	2	2
9-21-2014	19:58:07	Primer año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	3	2
9-10-2014	20:00:57	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	5	5	4
9-10-2014	20:17:03	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	3	3	3
9-10-2014	20:23:31	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	3	4	3
9-10-2014	23:10:49	Primer año	Uno	5,5 a 7,0	4	5	5
9-24-2014	19:08:27	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	5	4	3
9-24-2014	19:54:42	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	2	4	3
10-2-2014	18:30:29	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	4	5	3
10-2-2014	18:35:53	Primer año	Uno	5,5 a 7,0	4	5	4
10-2-2014	20:11:59	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	4	5	3
10-2-2014	20:35:00	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	5	4	5
10-2-2014	22:23:32	Primer año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	4	3	4
10-4-2014	16:43:15	Primer año	Uno	5,5 a 7,0	4	5	4
9-10-2014	20:57:45	Segundo año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	4	5	3
9-10-2014	21:43:56	Segundo año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	5	5	1
9-24-2014	16:01:56	Segundo año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	3	3	4
10-27-2014	1:21:56	Segundo año	Entre dos y cuatro	5,5 a 7,0	4	5	4
10-27-2014	1:22:52	Segundo año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	4	3
9-10-2014	17:52:46	Tercer año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	3	4	2
9-11-2014	0:43:49	Tercer año	Más de cuatro	5,5 a 7,0	4	3	4
Average							
27							

[La actitud de los profes]	[El procedimiento para]	[El procedimiento para]	[La estructura de las p.]	[El foco del examen fin]	[El procedimiento para]	[La manera en que se]	[La concordancia entre]	[La concordancia entre]
1	1	1	3	1	1	1	2	4
1	2	2	2	1	1	1	1	1
3	1	1	4	1	1	1	2	1
3	1	1	4	1	1	2	3	3
4	4	4	4	4	2	3	4	3
3	3	3	4	2	3	3	3	4
3	3	3	4	1	1	4	1	1
3	1	1	1	1	2	1	2	2
3	3	3	4	1	2	3	2	2
5	2	2	4	4	5	2	4	4
5	3	3	4	3	3	4	4	3
4	2	2	3	3	4	4	4	4
5	2	2	3	4	3	4	4	4
3	1	1	5	5	5	4	3	5
3	4	4	4	3	2	2	3	4
5	5	5	4	5	4	4	3	4
5	5	5	5	5	4	5	5	5
3	2	2	3	4	5	3	5	4
5	2	2	5	5	5	5	5	4
5	5	5	3	4	5	5	5	5
4	2	2	4	3	4	2	4	3
4	4	4	4	3	4	3	5	5
4	3	3	3	5	2	3	2	2
3	2	2	5	4	4	3	4	1
3	2	2	5	4	3	2	3	3
5	1	1	4	4	4	4	2	4
3	4	4	4	2	3	3	3	4
3	1	1	1	4	2	1	2	3
2	2	2	2	4	2	4	4	4

Appendix N – MATRIX FOR STUDENTS ANALYSIS REGARDING
OPINION

1. ¿Cuáles crees que son las principales fortalezas de las pruebas y exámenes orales?

Categories:

Practice: of pronunciation in particular; of oral skills expressed in terms of grammar, pronunciation, and vocabulary.

Instance of preparation: oral test seen as a process that helps students facing other situations aside from the academic context (that is, aside from the classroom as such); it also helps reduce the stress of the situation.

Feedback

Evaluate class level: measuring personal progress of the student.

Developing oral skills: both verbal and non-verbal; naturality and spontaneity in discourse.

Not a perception, but rather a description of the oral evaluation process as such.

Quality evaluators

Rubric.

Topic Selection.

Estructure: monologue and conversation.

None.

FIRST YEAR:

El hecho de que con ellas puedas, después de saber el resultado, saber tus debilidades y en lo que fallaste.
El poder practicar nuestro inglés en un ámbito más allá de la sala de clases y que nos servirá en el futuro cuando nos veamos expuestos quizás a entrevistas de trabajo o algo por el estilo
Fortaleza de conocer la pronunciación del alumno, ya que muchas veces en clases no se puede evaluar correctamente
que dan la oportunidad de expresarse y evaluar la pronunciación
Como cualquier instancia de evaluación, sirve para medir el nivel del curso y supuestamente debería ayudar a los profesores a estructurar sus clases en relación con las debilidades de sus alumnos.
Ayudan a desarrollar las habilidades orales tales como: manejo en entrega de la información, control de la situación, y otros respecto de la actividad oral misma (correcta utilización de la lengua)

poner en practica lo que sabemos por escrito en palabras
Creo que las principales fortalezas son básicamente, la idea de demostrar aquello que hemos aprendido, resumiendo todos los cursos dentro de Lengua I, tales como gramática, vocabulario, practica, fonética y la instancia para poder sacar nuestra personalidad e ir quitando los nervios.
Su principal fortaleza es enseñar a manejar el idioma con naturalidad, en un contexto más social, aparte de que también se busca una auto-evaluación por parte del alumno en su desempeño.
Que te hacen ponen en práctica los conocimientos adquiridos y te preparan para exponer frente a un público mayor para los siguientes años y finalmente la vida laboral.
Realmente sirven para determinar si podemos o no expresarnos bien en inglés, si somos capaces de comunicar todo lo que queremos comunicar.
creo que es la capacidad de dominio del idioma frente a los evaluadores, cualquiera de estos sea, nos ayuda también a ver nuestros errores cometidos y como poder mejorarlos. también nos ayuda a sentirnos seguros frente al público
enfrentarse a la realidad, obtener mas confianza al hablar y a relacionarse con otros hablantes de la lengua inglesa.
Nos da la posibilidad de medir nuestro progreso hacia la lengua meta
Son excelentes mas si se tiene un panel de solo dos profesores florece de manera impresionante la subjetividad en la evaluacion. No puede ser que en cosas objetivas se obtengan notas tan opuestas.
Que te dan la oportunidad de poder prepararlas antes ya que te muestran los tópicos que estarán en el examen y obviamente, te permiten evaluar tu propia pronunciación, cosa que no se puede hacer en las escritas.
Te ayudan a practicar y estar preparada para cuando te toque hablar con gente de habla inglesa (tanto en este país como en otro)
poder poner en practica la teoria
Que trabajan la inmediatez y el dominio práctico de la lengua. Permiten responder de forma más libre, menos "literal". Muestra un aprendizaje consolidado.
Que es posible determinar el nivel de inglés de un estudiante no sólo a través de pruebas escritas, sino que también incitándonos a practicar la lengua hablada.

Refuerza la parte oral, cosa que es muy importante cuando se aprende un idioma.

-Engloba todas las materias de lengua inglesa, por lo que lo hace un buen examen

-Al estudiar un idioma es importante medir la parte oral que se maneja de este, ya que la parte hablada de un idioma es la que más se utiliza

Que ponen gente realmente calificada y que realmente sabe acerca del inglés y de su cultura para llevar a cabo éste tipo de evaluaciones.

SECOND YEAR:

Que se pueden preparar con anterioridad de rendir el examen oral.

Permite llevar todo lo teórico a la práctica (obviamente)
Permite al alumno conectar conocimientos comunes y pasarlos a un ambiente en inglés.

Es muy útil ya que te evalúan en la práctica.

ayudan a poder expresarse y a tener un mejor desempeño al hablar de un tema delante de personas

Es bueno que haya una sección de monólogo y otra de entrevista.

Quizás, que los profes tienen la oportunidad de evaluarte en aspectos que no son evaluados en el resto de las secciones de lengua, que yo creo, tiene más relación con la capacidad de "improvisar" (lo que no es tan así por qué uno trata de preparar más o menos todos los temas posibles), o mejor dicho de utilizar bien las herramientas ya adquiridas en las otras secciones de lengua para reproducir un discurso en 5 minutos.

Que se pueden evaluar las habilidades del alumno en el momento, o sea que el alumno está obligado a usar la lengua de manera espontánea, pudiendo así ver sus errores mas comunes que, de ser escrito, podría revisar y corregir.

No veo fortalezas en los exámenes orales.

Fortalezas... son sobre temas previamente tratados en clases, se tienen ideas y diferentes opiniones sobre las que se puede desarrollar.

El hecho de que se revisen/evalúen todas las unidades vistas en la clase de Práctica.

Creo que fortalece -de cierta forma- la preparación mental de enfrentarse a alguien que habla inglés para que podemos estar cómodos utilizando una

segunda lengua
Poder medir el avance en cuanto a las habilidades del inglés.
No sé a qué apunta la palabra "fortalezas". Pero si estoy en lo correcto supongo que los orales te ayudan a desenvolverte mejor bajo presión y a informarte de temas que nunca habías estudiado antes ya que algunos tópicos son UNBELIEVABLE (ironía).
Obliga a expandir los conocimientos adquiridos en todo nivel; gramática, pronunciación, vocabulario
la posibilidad de evidencia el nivel de fluidez del alumno en una situación de alto estrés.
Exigen una preparación que ayuda a enriquecer el vocabulario del alumno
Que miden la capacidad real de la conversación.
El que todos los alumnos tengan la posibilidad de ser evaluados individualmente
Que apela a la capacidad del alumno a ser capaz de hablar de cualquier tema en la lengua entendida
Evaluar el lenguaje del alumno y ser capaz de ver el avance de cada alumno individualmente
Que permiten a los profesores evaluar el conocimiento de los alumnos en tiempo real.
Practicar, soltarse un poco, aunque es muy poco lo que se consigue, es una situación muy estresante. Incluso, obtener algunos desafíos (aunque raros, y no claras las instrucciones) en las pruebas escritas.

THIRD YEAR:

Desde mi ignorancia, creo que en el inglés hablado-semi-espontáneo es donde se puede ver si uno ha internalizado los conocimientos, si aplica los tiempos verbales, las palabras nuevas, si produce bien los sonidos, la entonación, la prominencia... me parece que hay muchas cosas del inglés que son "performativas", que solo puede demostrarse que uno las sabe a través de la oralidad.
Que justo te toque un tema fácil y abordable.
...

<p>Que evalúan la improvisación, vocabulario, gramática y pronunciación en uso en temas relacionados (en la mayoría de los casos) con lo visto en clases.</p>
<p>Suponer que en la vida real, el estudiante se enfrentará a situaciones como esas. Probar tu control frente a situaciones de tensión. Organizar ideas lo más preciso y estructurado posible, en el menor tiempo. Uso de artificios gramaticales y de vocabulario específico.</p>
<p>Fortaleza: preparar a los alumnos para entrevistas de alta presión.</p>
<p>Qué son más rápidas de hacer que una prueba escrita, porque es solo hablar por parte del estudiante y sólo escuchar por parte de los profesores. Sinceramente creo que ninguna más.</p>
<p>Verificar si los alumnos están evolucionando en sus capacidades de comunicación de L2.</p>
<p>Desarrollar la capacidad de improvisar sobre algún tema</p>
<p>Intentan evaluar tu dominio acerca del inglés en la instancia mas espontáneaq posible</p>
<p>Mis fortaleza es ordenar el discurso. También si tengo un tema que me interesa personalmente, entonces me va bien en vocabulario.</p>
<p>para nosotros no veo que tenga fortalezas, a los profesores les sirve para medir nuestro nivel de inglés.</p>
<p>Tener una instancia donde se evalúe personalmente a un alumno para ver su desempeño</p>
<p>La principal fortaleza es poder evaluar individualmente a un estudiante, ya que en las clases de práctica se realiza un trabajo grupal. Se pueden ver sus avances y capacidades.</p>
<p>evaluar pronunciación? creo que gramática y vocabulario pueden evaluarse en pruebas escritas.</p>
<p>Los profesores se preocupan por dar el correspondiente feedback de los orales que es siempre útil y necesario.</p>
<p>Están bien organizados en tanto las listas de inscripción, la selección de temas y los pasos a seguir (elegir tu tema, preparar, presentar).</p>
<p>Posibilidad de autocorrección y expresión "en privado" (no frente a toda una clase.)</p>

Que se rinden en poco tiempo.
Que son dinámicos y dan libertad al alumno para generar su discurso de la mejor manera posible para así demostrar cuanto ha aprendido en el año
La relativa libertad para escoger el tema.
No podría determinar alguna.
En las pruebas escritas me puede ir muy bien, pero en las pruebas orales solo sé que me irá pésimo.
Al ser el objeto de estudio una lengua, esto implica el dominio escrito y por sobre todo oral de la lengua aprendida y la capacidad comunicativa, en distintos aspectos, del estudiante.
Que pueden medir la capacidad de autocontrol del estudiante, contención de nervios, evaluación de una personalidad lingüística distinta a la de la lengua materna (parte de la performance), pronunciación (aunque afectada por el contexto), y lo más importante: la capacidad de solucionar un problema, duda o mal entendido del momento, de forma improvisada, que reflejaría la naturalidad y algunas emociones conectadas a la lengua extranjera. (proceso de internalización de la lengua y conexión con estados emocionales)
Es de las pocas (para algunos única) oportunidad que tenemos de hablar uno a uno en inglés con los profesores y que nos corrijan.
Sus fortalezas residen en que permiten a cada alumno/a dar su opinión respecto a un tema determinado sin recibir un juicio moral previo. Los profesores se concentran en nuestra capacidad de generar un discurso articulado y sólido, mas que si están de acuerdo o no con nosotros frente a la postura que asumamos.

FOURTH YEAR:

Que nos ayudan a hablar inglés en situaciones difíciles, como exposiciones académicas.
ninguna
No sé a qué se refiere con fortalezas, pero en general la finalidad o la ventaja de un examen oral es la utilización concreta de la segunda lengua en un ambiente académico.
eeeeeeeeehhh
es la instancia para poner en practica lo aprendido en el año, le da la

oportunidad al estudiante de poder enfrentarse a situaciones bajo presión.
Que dependiendo de con qué profesor te toca, puedes saber qué nota podrías llegar a tener de acuerdo a tu desempeño.
Poder tener un panel que evalúe el desempeño de un estudiante, ya que pueden complementar puntos de vistas y opiniones para dar un veredicto, y al mismo tiempo poder entregar un feedback más detallado.
nos prepararan para distintas situaciones, como por ejemplo estar en una conversación o frente a una clases y responder preguntas y comentarios que uno no consideraba
Se evalúa pronunciación no elaborada ni anteriormente ensayada, sino esporádica. Se evalúa la producción en su totalidad (gramática, vocabulario y pronunciación)
poder comunicar y expresar de manera más individual los conocimientos propios
Ahora, que gran parte de los temas son discutidos en clases. Ahora, que existe una rúbrica. Que dan un tiempo razonable para poder pensar y tomar apuntes para organizar el discurso.
Que se evalua el uso del inglés de manera oral, de manera que se hace necesario practicar el idioma para poder desempeñarse correctamente.
la posibilidad de expresarse de manera organizada e inteligente.
Salvo casos de extremo nerviosismo, reflejan de forma evidente si el trabajo que se espera de un alumno durante el año ha sido hecho o no. Además, pueden funcionar como instrumento comparativo del progreso de un alumno durante toda su permanencia en el programa.
Que desde el año pasado se presenta una rúbrica a los estudiantes antes de que estos den la prueba, así estos saben qué aspectos de su discurso se van a evaluar. Asimismo, el que los posibles temas sean comunicados con tiempo por parte de los profesores.
Nos obliga a utilizar lenguaje académico
Uno se prepara de mejor forma para esta instancia y además se recibe feedback de los errores y puntos fuertes del discurso
Este tipo de pruebas permite medir al estudiante en situaciones imprevistas, ya que en el desarrollo de una prueba oral pueden presentarse

instancias que generan más preguntas, permitiendo que el estudiante pueda complementar ideas y aclarar respuestas, lo que no es posible en pruebas escritas.

Que te obligan a hablar y a hacer conversación, lo que es un punto muy importante en el aprendizaje de una lengua.

Una fortaleza es la capacidad de las pruebas y exámenes orales de poder **entregar un panorama bastante real del nivel de Inglés del alumno.**

1. ¿Cuáles crees que son las principales debilidades de la pruebas y exámenes orales?

Categories:

Anxiety: Oral tests as an instance that causes tension, stress and diminishes the students' confidence.

Lack of feedback: The feedback provided at the end of the evaluation process is incomplete and insufficient.

Topics: they are too many, unrealistic and too specific.

Problems of context: dates, assigned examination rooms, ways of carrying out the evaluation process, procedure (the fact that the number of teachers varies quite often).

1st year English level: students of first year feel their level of English (in first year) makes hard for them to face effectively the oral tasks requested by teachers during the evaluation process.

Teachers' attitude: nonconformity with the teachers' attitude in general and with their role as evaluators (lack of empathy); subjectivity of the evaluation.

Lack of practice for oral tests in class.

Performance Issues (discursive context): problems with the interpretation of performance issues DURING THE EVALUATION PROCESS, which end up causing a poor evaluation of the student (such as L1 conducts that are translated into L2).

Evaluation of oral skills exclusively.

Percentage: Oral tests bearing such a high percentage over the final grade of the Lengua Inglesa course.

Artificiality of the communicative context.

Time: 5 minutes are not enough time for a teacher to form an opinion of what students can and can not do with language.

Rubrics and recordings.

FIRST YEAR:

Algunas pruebas sólo ofrecen respuestas o alternativas generales

<p>Que a pesar de los conocimientos que uno pueda tener, el nerviosismo juega en contra, sobre todo en la primeras pruebas que uno rinde</p>
<p>Debilidad para el alumno son los nervios que lo puede atacar</p>
<p>El nivel de ingles con el que se entra a la universidad en los alumnos es muy distinto, por lo cual se da una brecha muy grande entre los que han tenido mejores medios para aprender el idioma en los que no.</p>
<p>La falta de retroalimentación posterior a estas. Generalmente solo nos entregan una nota y una rubrica con puntos, pero los profesores no se preocupan de decir a los alumnos en qué fallan específicamente u orientarlos respecto a los contenidos que deberían repasar.</p>
<p>No lo sé.</p>
<p>ponen al alumno nervioso</p>
<p>Pienso que son aquellos procesos informativos que son exclusivamente incoherentes y desinformados por parte de los profesores, por ejemplo, el dar fechas, explicar de clara forma que hacer, lugares asignados. Y la otra, por mi experiencia, no todos son capaces de exponer un tema y dominarle de buena forma, pues el dominio de inglés puede ser muy limitado.</p>
<p>En mi oponión, al menos en el primer examen importante del año, se pide un manejo de vocabulario, naturalidad y sobre todo pronunciación, que es difícil que todos los estudiantes tengan, tomando en cuenta de que la verdadera enseñanza fonologica se comienza durante el segundo semestre. También existe una gran difenecia en muchos casos entre estudiantes que ya manejan el idioma y los que sólo tienen las bases de sus respectivoc colegios.</p>
<p>La tensión que se crea en el alumno exponiendo y como esto le juega en contra a la calidad de la exposición y a la visión por parte de lso profesores en cuanto a los conocimientos del alumno.</p>
<p>El hecho de que a algunos les toquen dos evaluadores y a otros sólo uno, es poco equitativo. También la ultra formalidad del examen en sí, no sé si sea necesaria.</p>
<p>Creo que a veces es demasiado notorio el desequilibrio del dominio del inglés de algunos alumnos, dejando así evidenciado su distinto nivel de inglés, que si o si afecta, ya que generalmente no genera seguridad.</p>
<p>para los alumnos es bastante estresante, un momento de muchos nervios y quizás eso no permite demostrar todo tu conocimiento, pero se complementa con las pruebas escritas.</p>

No hay una retroalimentación individual
Objetividad de los profesores evaluando y la presión de tener a otro compañero detrás ansioso por dar su examen
Que tal vez, al ser considerado una prueba como muy importante, ya que tiene más evaluadores y más consideraciones, los alumnos se pueden poner demasiado nerviosos, por tanto no podrán articular bien sus respuestas.
Que debido al nerviosismo de presentar frente los profesores le pueda jugar en contra a un estudiante y tal vez no pueda dar su 100% .
yo creo que son los nervios que a uno siempre le juegan en contra
Que el contexto no permite autocorregirse mucho: el error queda en evidencia al mismo tiempo para el emisor y para el receptor. Algunos aspectos propios de la expresión oral podrían considerarse como errores, en lugar de fenómenos propios de la conversación (Como olvidar una palabra, una pronunciación poco ortodoxa de algún fonema, etc...)
Yo creo que la mayoría de nosotros en primer año nos ponemos muy nerviosos y a veces el desempeño no demuestra el nivel real.
El ambiente no es muy grato y le da al alumno más presión de la que debería tener. Además, los tópicos no siempre son muy cercanos a los alumnos.
- Siento que no los preparamos mucho durante las clases
Tal vez los temas que dan a elegir son demasiado específicos... A mí parecer deberían ser "más generales" ¿Por qué? porque así habría mucha más interacción con el docente que toma la prueba, más preguntas y reacciones por parte de él... Además de un conocimiento tal vez más accesible al estudiante que la está rindiendo. Por ej: Música (no "grupos musicales chilenos") o "Naturaleza" (y no "survival school")... Cosas como esas, creo yo.

SECOND YEAR

Los nervios, la falta de manejo del tópico, los profesores que te tocan, su actitud, la falta de confianza.
La nota depende de la confianza o el nerviosismo del alumno al rendir la prueba.
Que el estado emocional del alumno afecta mucho en la capacidad de comunicarse.

los tópicos ya que son temas que muchas veces no sabemos como abordar, los nervios de tener que hablar correctamente y de tener una oportunidad para demostrar todo lo que aprendiste en el año y que eso defina si tienes que repetir el ramo hacen que muchas veces uno se bloquee y cometa muchos errores que no reflejen los conocimientos reales

Los temas que dan para elegir son muchas veces complicados de elaborar, porque son cosas artificiales ajenas a nuestra vida ...sería mejor que uno pudiera hablar de algo que le gusta, algún hobby que tenga, o relatar una anécdota, discutir alguna noticia interesante...

Creo que quizás que son demasiado artificiales, generalmente los temas no son comunes y silvestres, y el hecho de que, además, sea al azar lo hace mucho más. Que tengan tanto valor en la nota final de lengua, cuando es un ramo con tantas secciones tan importantes (como discurso escrito por ejemplo, que vale poco), siendo que es una prueba de no más de 5 minutos. No creo que sea posible evaluar tanto de lo que se ha trabajado en el año en 5 minutos. Afecta también mucho la ansiedad y los nervios al momento de hacer un examen oral, cometes errores que difícilmente cometerías en un contexto relajado.

Que no considera que el desempeño de un alumno se pueda ver gravemente afectado por el nerviosismo al que puede verse expuesto. Hay muchas personas que a causa de los nervios no puede hablar bien, ya sea por la formalidad de la situación o por la cantidad de público.

La principal debilidad es la subjetividad, la nota depende del profesor que haya tomado el examen y su percepción del desempeño del alumno. Otra debilidad es la horrible presión que este examen conlleva, y que no se considera que no todos los estudiantes son capaces de enfrentarlos de buena manera, algunos son demasiado nerviosos o sufren crisis nerviosas lo cual puede perjudicar el desempeño del alumno y afectar su nota final.

Las debilidades son que la situación es estresante, se pierde un poco la espontaneidad, el alumno puede sufrir de nervios y con ello hacer de su presentación un evento pobre y torpe, cuando en realidad tiene buenas capacidades.

El hecho de que los nervios puedan provocar en el alumno un "mind blank" y no ser capaz de exponer el tema asignado en la manera deseada.

Creo que el primer contacto con las pruebas y exámenes orales pueden ser golpe de shock para comenzar a comunicar en una segunda lengua.

Los tópicos no exhiben contingencia. La entrevista es una instancia de tensión anímica. La evaluación es basada en la lengua estándar-creación de un contexto artificial de comunicación.

<p>El tipo de evaluación, definitivamente. Que profesores te pidan más vocabulario relacionado con el tópico cuando te preocupaste de preparar el tópico con el libro o que te evalúen baja pronunciación cuando en la clase de pronunciación te felicitan cada vez que hablas, pero que a otra persona le pongan mejor nota aunque su pronunciación sea deplorable, es confuso.</p>
<p>Caos previo: preparación de tópicos, nerviosismo que se genera en el pasillo de espera. Además de actitudes de profesores.</p>
<p>hay otros factores involucrados que pueden incidir en la nota del alumno, tales como el nerviosismo y la capacidad de improvisación.</p>
<p>Al dar una lista de temas los alumnos preparan todos los temas y no se aprecia su real conocimiento o aprendizaje al respecto</p>
<p>Que algunos temas requieren de experiencias personales para ser desarrollados y sí no se tiene esas experiencias son imposibles de profundizar.</p>
<p>La gran cantidad de tópicos, y que esperen que puedas hablar cuatro minutos fluidamente mientras dos personas te evalúan</p>
<p>Que su resultado puede no reflejar exactamente la realidad en cuanto al dominio o aprendizaje de la lengua</p>
<p>Dejan en mala posición a la gente que le cuesta exponer o hablar en público</p>
<p>Que dejan fuera de la evaluación el componente escrito, auditivo, etc. y se enfocan sólo en la oralidad.</p>
<p>Que no haya un feedback una vez finalizada la prueba oral.</p>

THIRD YEAR

<p>Que depende mucho de la seguridad y características personales del alumno el si es exitoso en demostrar las cosas que aprendió o no. Puedes ser un excelente estudiante, aplicado y "bueno pal inglés", pero si eres tímido o cualquier cosa "extra académica", se te hace mucho más difícil. Además tiene un componente muy grande de "azar", si justo te tocan los dos temas que no te interesan o no preparaste o faltaste a esa clase; si justo te toca esa profe que te cae mal; si justo tu micro choca o te patea tu polola o tus papás discuten en la mañana y llegas todo nervioso a la u...</p>
<p>Nerviosismo. El porcentaje de estas pruebas y exámenes son ridículamente altos. Por ejemplo puedes haber obtenido muy buenas notas durante el año, pero al llegar el momento del oral justo ocurre algo que hace que tu rendimiento no sea el adecuado y tu nota promedio baja</p>

considerablemente.

- Los profesores que te evalúan, ponen la misma nota siempre.
- Deberían haber ensayos de los orales con los profesores de práctica, para así estar más acostumbrados y no llegar a fin de semestre traumatados por el comienzo de orales. Una cada mes o cada dos meses. O tal vez, hacer clases como las que hace la profesora Vivanco con fonología, que duran 45 minutos, así mismo para práctica, unas clases a parte para ensayar los orales, porque en verdad en las clases de práctica uno no habla más de 2 minutos entre todos los compañeros que están en la sala y eso no te prepara para los orales.

Que castigan los errores sin considerar el proceso de aprendizaje del alumno, criticando solo el producto de una situación puntual irreplicable con variables que pueden afectar el desempeño durante dicha instancia única (como la salud y situación familiar del alumno). El ambiente que se genera en la evaluación es rígido, al igual que las estructuras y el desarrollo de los temas exigidos por los profesores, esperando que en 10 minutos el alumno prepare una presentación oral absolutamente formal de los temas tratados excluyendo sus experiencias personales si el tema no lo requiere explícitamente, provocando que la situación comunicativa sea un monólogo no natural y una instancia irreal de comunicación.

La subjetividad de la evaluación (depende del profesor para saber si aprobaste o no un ramo no, sin haber rendido la prueba, es bastante subjetivo), el tiempo que requiere saber los resultados de la evaluación, lo artificial de la situación en que esperan que el estudiante se desenvolverá durante la prueba (un monólogo y una entrevista).

Debilidades: es imposible tener la nota máxima puesto que esta equivale a un hablante nativo ideal. Los errores son castigados enérgicamente: un solo error considerado "grave" por los evaluadores es más significativo (en la nota) que en el resto del discurso no haber cometido más errores. La ponderación de las evaluaciones orales (cada una dura 10 minutos aproximadamente) vale mucho más que un año entero de estudio/preparación para pruebas escritas y ensayos, es decir, una instancia particular de presión define el promedio final del curso.

Que te graben, la situación de estrés que genera en los alumnos, la evaluación subjetiva de cada profesor tanto en el área de organización de ideas como en la de evaluación del uso de la lengua inglesa. Algunos profesores, algunas veces, están comiendo al frente tuyo mientras te están evaluando, y eso al final te desconcentra porque piensas que tu tema es fome, qué está pensando en ese momento, que están pensando, etc.

Que pretenden evaluar todos los conocimientos de un año en un monólogo, sobre solo un tema en específico, en no más de 5 minutos.

Produce mucho nerviosismo enfrentarse a la situación y **es difícil concentrarse en hacer una presentación estructurada, pensar en ideas coherentes, recordar pronunciación, etc. a la vez en tan poco tiempo.**

Que es un examen que genera tensión, lo cual no evaluar realmente lo que puedas saber o no debido a los nervios. **La evaluación de los docentes no siempre es pareja y los temas son muy diversos como para seguir un criterio de evaluación semejante entre ellos**

Pronunciación y gramática.

La subjetividad con que se evalúa, la poca transparencia en cuanto a las **rúbricas y las grabaciones,** deberíamos poder tener acceso a éstas para darnos cuentas y hacernos conscientes de nuestros errores. Además **el nivel de nerviosismo juega en contra** para nuestro desempeño en el oral, **una profesora comiendo durante una instancia de prueba/examen distrae y hace sentir que no somos escuchados**

No creo que los temas sean apropiados, la estructura general de las evaluaciones no es cómoda para que un alumno demuestre todas sus capacidades, el criterio de un profesor a otro varía en un grado demasiado alto, la exigencia es demasiada, y los evaluadores no toman en cuenta los aspectos positivos dentro de las pruebas y exámenes.

Que es individual y grabada. No creo que sea algo totalmente malo, pero **cada estudiante tiene su personalidad y un examen oral evaluado por dos o más profesores puede afectar su desempeño si no se desvuelve fácilmente frente a otras personas;** en tal caso, **no sería justo para un alumno que tiene un desempeño sobresaliente a lo largo del año bajar su promedio drásticamente por un examen con un porcentaje tan alto de evaluación.** Además, al final del programa existen muchos caminos para cada estudiante, si un alumno quiere ser traductor, por ejemplo, un examen oral no es eficaz para alguien que no quiere utilizar el aspecto oral de una lengua.

los nervios hacen que uno se bloquee y no pueda rendir bien la prueba.

- **Parámetros de calificación diferentes en cada profesor.**
- **Diferentes dificultades en Topics.**
- **El valor de los orales dentro del programa es muy alto.**
- **Pocos orales al año: no permite clarificar el avance de un estudiante.**

La artificialidad del momento. **Que los profesores no tengan un criterio unificado donde unos se preocupan básicamente de que se entienda lo que el alumno quiso decir, donde otros se preocupan solamente de como el alumno pronuncia,** y todos quedemos con una sensación de que "pucha, si me hubiera tocado con este profe tal vez me habría ido mejor".

El nerviosismo que produce en muchos alumnos.

Si el objetivo es medir la competencia de la segunda lengua, esto debiese realizarse en un contexto donde se dé un uso natural de la lengua, como por ejemplo, un diálogo. Al ser un monólogo, no se está evaluando cuan competente es el alumno en la lengua, sino que se está todo el tiempo buscando que el estudiante haga un uso forzado de la lengua, obligándose a utilizar palabras que ha memorizado previamente y estructuras gramaticales o tiempos verbales que no usaría de forma natural.

En mi caso personal, debido a la forma en que se toma (turnos , etc), los nervios que generan el estar frente a profesores a veces influyen más negativamente de lo pensado.

El tiempo en general. Tiempo de anticipación para saber los temas, tiempos en las pruebas, y tiempo de espera para saber los resultados.

El contexto comunicativo es muy artificial, desde el estímulo hasta las preguntas finales, en ese sentido, el mero uso del papelito con tópico escrito en él como estímulo, es insuficiente.

Los tópicos son impuestos y la mayoría de las veces poco significativos y aburridos.

El feedback posterior a la prueba varía mucho entre los profesores y muchas veces es deficiente.

La sensación y ansiedad al dar los exámenes orales varía mucho dependiendo de los profesores que lo tomen. El proceso debería estar mucho mas estandarizado. Idealmente los examinadores deberían ser desconocidos.

En que evalúan a mi persona. Si soy tímido y tartamudeo está mal, si hablo sin una estructura está mal, siento que soy una falla como ser humano cada vez que me entregan una nota en un oral.

Que por distintos factores, estas pruebas se transforman en una gran presión psicológica para los estudiantes, algunos de los cuales, pese a tener un buen dominio comunicativo, la presión y el nerviosismo les pasa la cuenta. Estos factores serían el reducido tamaño de las oficinas donde se llevan a cabo estas evaluaciones, la mirada inquisidora de 2, 3 o más profesores, la duración de la evaluación, entre otros.

Que imposiblemente pueden medir todo el conocimiento adquirido durante el año, uso de expresiones, vocabulario específico, a causa de lo acotado de la prueba en términos de contenido (se evalúa de acuerdo al tema escogido en un papel) y lo acotado en tiempo.

- Que no hay preparación previa para este trabajo; las posibilidades que tenemos de elaborar un discurso en clases son super limitadas, y aunque hay algunos que lo practican no está el espacio para que todos lo hagan. - - El examen está pensado como bueno o malo, o se usa la estructura que el profesor pidió o no, pero no miden que tan bien nos podemos comunicar, se pueden memorizar textos con los temas entregados y se puede obtener una buena nota, por ende no mide realmente las habilidades comunicativas, solo las estructuras gramáticas y sonidos que se usaron.

- El mismo hecho que todo este centrado en bueno o malo, hace que los más tímidos no quieran pro ejemplo hablar en las clases, creo que eso es una falla del examen, más que de la clases en si, porque al estar el examen centrado en bueno o malo, crea un precedente de que hay una buena y una mala forma de hablar inglés, y como la gran mayoría estamos aprendiendo acá, quedamos al tiro como "malos hablantes" y por ende menos participación voy a tener en clases, porque nos exponemos a que nuestros compañeros nos critiquen.

Va relacionado a lo último que mencioné. Ha ocurrido en ciertas ocasiones que algún profesor/profesora posee una opinión diferente a la nuestra, y en la sección de entrevista el/la profesora presenta su postura como un contraargumento y luego te interpela para que contestes. A veces esto genera cierto recelo, en el sentido de que si lo que se espera es que generemos un discurso cohesionado y coherente, y creamos estarlo haciendo con A, B y C razones, resulta poco fructífero después para uno cuando se sale de la evaluación pensando que lo hiciste todo mal sólo porque hubo un encuentro de opiniones con el/la profesora.

FOURTH YEAR

Que no desarrollan habilidades comunicativas casuales. Nadie habla como se habla en un oral ni haciendo clases ni hablando con nativos. Las habilidades examinadas son más pertinentes al ámbito académico que al social o cultural.

Solo muestran 5 a 8 minutos de todo lo que un estudiante es capaz de hacer y tienen mucho peso en la evaluación final del curso.

Específicamente, que no son confiables. Pueden existir diversos factores que influyan en tu desempeño y el resultado puede no demostrar en absoluto tu conocimiento acerca de lo que aprendiste durante el año.

es una instancia que provoca mucho estrés, mide solo un area del lenguaje (parte oral) dejando de lado otras importantes, tiene un gran factor suerte al momento de escoger el tema y porque no decirlo, también dependiendo de qué profe será el que te evalúe, no hay consenso entre los profes acerca de que es mas importante en una prueba oral, por lo tanto es

muy injusta la forma de evaluación.

lamentablemente, no se puede determinar el desempeño de un estudiante sobre su capacidad de utilizar el idioma en tan solo cinco minutos. En los exámenes, no se toman en cuenta factores externos como la ansiedad, el nerviosismo, la timidez, la baja autoestima que el estudiante puede tener. Por lo mismo, es probable que el estudiante obtenga un bajo desempeño: no pueda desarrollar ideas, formular oraciones complejas, recordar vocabulario específico, exceso de pausas y correcciones.

Si se dedicase al menos una clase al mes para practicar el formato del oral, los estudiantes sentirían que están sobre terreno conocido y no tendrían tantas inseguridades. De esta forma, su desempeño sería el esperado.

También, como se le da tanta importancia a los orales, los alumnos lo ven como algo difícil y traumatizante. En eso no hay coherencia, el oral en cuanto a nota y tipo de evaluación tiene demasiada importancia, pero no se le da la misma importancia a las instancias de práctica, de explicación del formato y de la forma de evaluación. Rara vez se tiene previo conocimiento de la rúbrica y de los temas a tratar (porque la mayoría de los temas a escoger no se han visto en clases)

Que uno, a la larga, nunca sabe cómo lo van a evaluar, a pesar de que tengan la rúbrica. Eso, sin contar con la subjetividad de los profesores.

La falta de criterios de evaluación bien establecidos, al igual que la poca correlación entre los objetivos del ramo, lo que se ve y practica regularmente y lo que miden en los orales.

cinco minutos no son suficientes para definirme como alumno, sobretodo si existen demasiados factores externos que influyen en la evaluación, tales como: stress de sentirse expuesto, que 5-10 minutos definen un año de continuidad en la carrera, poca objetividad de los evaluadores, dificultad de estar absolutamente conciente sobre cada uno de los aspectos evaluados, no tener opinión/no saber que decir frente a un tema (ya que esto no habla de mi nivel de inglés sino de poca información al respecto por ejemplo), depender de un compañero en los debates que son de a dos.

Es sólo un pequeño momento para evaluar el desempeño de todo un año, los nervios pueden afectar extremadamente la performance de un examen oral.

Los criterios de evaluación no son claros, a pesar de la rúbrica. Y cada profesor evalúa acorde a sus propios criterios.

la organización y la falta de rúbricas adecuadas en la mayoría de los casos

Antes, la falta de rúbrica. Ahora que se aplica, siento que la evaluación es mucho más válida y confiable.

La diferencia de tópicos en cuanto a complejidad. En el mismo examen a

una persona puede tocarle un tema como "relate el momento más feliz de su vida" o "energía nuclear".

Que se evalúen varios aspectos del discurso, no sólo gramática y pronunciación. En resumen, **que se evalúen todos los aspectos que comprende la comunicación real.**

que no necesariamente mide el manejo del inglés de forma oral, pues hay muchos factores que pueden influir azarosamente a este, como el nerviosismo, algún mal momento, enfermedad, etc.

uno puede ser dominado por el nerviosismo

A mi juicio, aún son en extremo dependientes del criterio de cada equipo de profesores. No se ha logrado una estandarización de rúbricas y expectativas que haga que la evaluación sea confiable y válida.

Por otro lado, y si bien son casos puntuales, el factor nerviosismo puede causar gran impacto en el desempeño de ciertos alumnos en estas pruebas. Esto puede llevar a que no necesariamente reflejen el progreso y las competencias de los mismos.

Las rúbricas hasta ahora aplicadas parecen dejar mucho espacio abierto a la subjetividad del evaluador.

No evalúa el lenguaje en su estado natural, sino que es artificial y forzado. Además, se evalúan cosas que no tienen que ver con el lenguaje, como cultura general, calidad de las opiniones personales, consistencia en las ideas, conciencia social, etc.

Se mide el desempeño de esa instancia, en la cual tenemos la presión de los examinadores, de la evaluación y también el hecho las muchas posibilidades de tópicos. Además, los criterios de evaluación no son consistentes ni uniformes, las notas varían mucho de examinador en examinador por lo que no queda muy claro en que nivel estamos.

No es posible evaluar el conocimiento de un alumno tomando en cuenta que: es un sólo tema del cual está hablando; es un tiempo demasiado reducido y el factor nervios que influye en el desempeño del evaluado.

Que la evaluación es demasiado subjetiva. Además, la diferencia entre los tópicos tiende a ser muy grande, algunos son muy fáciles y otros muy complejos; unos tienen mucho donde explayarse y otros no. Unos requieren conocimiento específico y otros son de opinión. Otra desventaja es la diferencia en que los profesores evalúan.

Una debilidad importante es que esta prueba no toma aspectos externos a

la evaluación en sí como el nerviosismo producido, ansiedad, contexto, presión, etc.

1. ¿Le cambiarías algo a las pruebas y exámenes orales? Si es así, ¿qué cosa?

Categories:

Topic selection.

Nothing.

Change/modify the structure of the oral test.

Stable committee: establishing a stable evaluating committee; the teacher of practice should be the one who evaluates.

Consideration of other factors: nervousness= 2

Context.

Previous training for the test.

Feedback.

1st year English level: students of first year feel their level of English (in first year) makes hard for them to face effectively the oral tasks requested by teachers during the evaluation process.

Percentage.

Teachers' attitude.

Frequency of the oral tests: students think they should happen more often throughout the year.

Agreement between what is taught and what is evaluated.

Allowing the use of technological devices, notes, dictionaries, etc.

Written component.

Frequency of the oral test

Change/modify the structure of the oral test.

Agreement between what is taught and what is evaluated.

Rubric: subjective; its criteria are unclear.

FIRST YEAR:

No
La verdad es que no, yo creo que no son así al azar y que están bien hechas
Que los temas sean optativos por los alumnos, a veces es complicado inventar y no se siente cien por ciento cómodo
si, haría que el tema a tratar fuera elegible, no al azar.
-
Preparación previa y más claridad de como será la evaluación.
los topicos...

Sí. Primeramente le cambiaría el método de evaluación. Creo que preparar tantos tópicos y luego escoger solo uno, provoca nerviosismo en el estudiante, y eso claramente provocará quizás un rendimiento no deseado. Luego, que haya un orden por parte de los profesores (creo que es un poco injusto que un estudiante solo lo evalué un profesor, siendo que otros hayan sido evaluado por dos criterios diferentes).

Al menos en la primera prueba durante el primer año, bajaría un poco la escala de evaluación fonética, ya que no va a la par con lo que muchas veces se a visto en clases. También habria que ver una solución para la brecha existente entre los que ya manejan y hablan el idioma y los que no.

Sí, que realmente cumplan con los icebreakers, por lo menos ahora que estamos recién comenzando a "hablar inglés" y no cantando en la ducha o hablándole al espejo.

La arbitrariedad con la que se dan los temas, a veces no se tiene mucho conocimiento sobre un determinado tema (aunque igual es cierto que debemos prepararlos todos antes).

Creo que debería ser un tópico libre, que cualquier alumno pueda exponer el tema que se le haga más llevadero, también creo que debería haber consideración con las personas que se ponen nerviosas antes de la exposición ya que afecta en el despeño del estudiante en cuestión

Si, le cambiaria el nivel de presión que hay al momento de rendir el examen no es una situación de confianza y los nervios es lo que mas juega en contra.

Incluiría un espacio en el cual el alumno se pueda sentar con el profesor para discutir su desempeño en la prueba que demuestre un seguimiento en el aprendizaje

Mayor privacidad, organización, fijar con la debida antelación las fechas y hora de rendición de exámenes, que no queden para ultima hora .

Tal vez que sean un poco más personales, tal vez como una conversación entre 3 personas y que no sea tan formal.

Solo que creo que deberían estar presente todos los profesores de practica presente en la evaluación del estudiante y entre todos evaluarlo.

los temas...al menos que uno pueda cambiar el topic

Sí o sí deberían tener una etapa de calentamiento, pues no conocer a los evaluadores e inmediatamente expresarse varios minutos resulta complicado en cualquier lengua.

No, nada.
Los tópicos. Los cambiaría por temas más cercanos a la realidad de los alumnos; de esta forma, es más fácil para nosotros desarrollar el tema.
- los temas, ya que hay que aprender cosas de memoria.
¡Creo que ésta pregunta queda respondida en la pregunta anterior! :)

SECOND YEAR:

Que los tópicos pudieran elegirse y prepararse libremente, los que te da la pauta son pésimos, a veces no nada que decir respecto a ellos y también la forma de escogerlos, parece de kinder.
Nope, permiten al alumno salirse un poco del tópico, darse vueltas por donde se domine o llegar desde otro punto de vista, obviamente todo en inglés, y al profesor evaluar todo (o al menos un gran atisbo de) lo que el alumno sabe.
Creo que siempre el profesor de práctica del alumno debería evaluar a su alumno, ya que él sabe mejor cómo ha sido el desarrollo del alumno; la manera de elegir tema.
si, le cambiaría el porcentaje de la nota ya que una prueba oral no debería determinar si pasamos o repetimos un ramo, porque no refleja realmente todo nuestro trabajo y si realmente estamos preparados en el idioma
Lo que dije en la pregunta anterior; cambiaría la elección de los temas. Que no sean cosas sacadas directamente del libro, que muchas veces son ajenas a uno, te ponen a hablar de cosas sobre las que uno no sabe mucho o no le interesa. Sería mejor hablar sobre un tema que uno maneja y uno puede elegir, quizás dentro de ciertos límites. Por ejemplo, relatar que hizo uno en sus últimas vacaciones (o cualquier otra cosa)
Que ojalá se realicen más seguido, para ir tomando mejor el ritmo y practicar, es como conducir con tráfico, si lo haces con muy poca frecuencia, cada vez que lo vuelvas a hacer te seguirás sintiendo igual de nervioso y con el mismo miedo que la primera vez. También, sería mejor que no tengan tanto porcentaje en lengua, con los orales se les quita todo el mérito que se hace durante el resto del año en las otras secciones del ramo. Y por último, que haya alguna opción de tener tópicos, o más triviales, o un número más restringido, es muy complicado preparar 30 tópicos de temas tan técnicos o específicos en tan poco tiempo.
Me gustaría que las formas de evaluar fueran mas variadas por ejemplo incluir mas diálogos, entrevistas, videos o actuaciones sin quitar las

exposiciones o monólogos. Principalmente porque estos últimos son muy estresantes y no siempre puede verse el verdadero manejo de la lengua.

Por otra parte los tópicos que pueden haber son demasiados y no todos son del mismo nivel de dificultad, sería bueno poder reducir la cantidad, para así prepararse mejor en cada uno e intentar que todos tengan el mismo nivel.

Dejaría que el alumno haga una presentación sobre el tema que el estime conveniente y que tenga relación con lo visto en clases, de tal forma que él pueda demostrar los avances que ha tenido durante el año.

Quizás mejoraría un poco la situación de tener algunos días antes para preparar el tema, inscribirlos previamente quizás, y tener claro sobre lo que se va a hablar, y la sección de entrevista seguiría cumpliendo su objetivo.

La actitud de algunos profesores, que parecen no estar interesados en el alumno que expone su tema durante el examen oral.

Mayor tiempo para la preparación, permitir el ingreso de documentos más elaborados

Sep, los tópicos (no tantos, pero contingentes) y la evaluación de nuestra habilidades (los parámetros).

Sí. Yo sé que los orales deben realizarse porque sí tienen su grado de importancia, pero pediría (no soy el único) que el porcentaje que se les entrega fuera menor al de las notas anuales (presentaciones, pruebas, extensive, etc). El progreso de cada alumno se ve reflejado a través de esto, más que en 3 minutos bajo presión sumado con nerviosismo, frente a dos profesores que a veces ni siquiera una sonrisa te entregan. Algunos nos estamos "jugando la vida" en la carrera y los orales no deberían ser la forma más importante y definitiva de evaluación.

Añadiría una sección en la cual los estudiantes presentan una parte de un tópico elegido por ellos mismos

quizás la forma de elegir el tema así como el tipo de preguntas en la sección de entrevista.

Sí, creo que una manera más efectiva sería dejar que los alumnos prepararan 2-4 temas y exponer sobre uno y luego mantener una conversación (no preguntas respuesta) al respecto y así la interiorización del tema y la lengua sería expuesto real y verdaderamente pudiendo hacia el total del tiempo que toma estudiante todo el proceso de los orales (preparación + exposición + preguntas)

La elección de temas, la haría más personalizada.
Disminuiría la lista de tópicos, que lo evaluado esté acorde con lo enseñado
La importancia o porcentaje que tiene en la nota final de la asignatura
La modalidad de monologo la acortaria e introduciria mas conversacion
Haría más orales durante el año.
<p>Prueba escrita: que sintetizaran las instrucciones, a veces exceden las tres líneas y luego uno pierde el foco.</p> <p>Prueba oral: insisto en el feedback y por una evaluación más objetiva, que no haya igualdad en las notas de parte de los profes que cada uno evalúe a su criterio pero con una pauta obviamente parcial para ambos evaluadores.</p>

THIRD YEAR:

<p>Poder usar diccionarios o apuntes durante los minutos de preparación, y por el amor de Dios, por favor, que haya un reloj gigante que los estudiantes podamos ver. O que no le pongan color porque entramos con el celular para ver la hora. Además podrían pasarnos las grabaciones, o permitirnos a nosotros que nos grabemos. Muchas veces me pasa que recibo la nota con los apuntes de los profes, pero ni me acuerdo en qué contexto dije las pescás que dije, o cometí los errores que me bajaron el puntaje. Si tuviera mis grabaciones sería distinto.</p>
<p>Lo haría como un tipo de evaluación durante el año donde tu propio profesor de práctica te evalúa de acuerdo a su propia percepción. O, en el caso del oral, con un tema el que uno pueda elegir y que no sea un monólogo.</p>
<p>El poder elegir quienes te evaluarán. Personalmente soy muy tímida, por lo que a la hora de estar en el examen, si me toca con un profesor que en mi vida he visto, obviamente que eso me afecta. No creo que influya en algo el elegir los profesores que te tomarán el examen.</p>
<p>Que los temas asignados requieran menos investigación previa o conocimiento específico de ciertas áreas, como aquellos que hablan de "Historia del cine" o "Nivel de alfabetización en Chile", por ejemplo, sino que sean de conocimiento general/cotidiano/propio de la generación o edad de los alumnos y que no se excluya la opinion y experiencias personales de su desarrollo permitido ya que muchas conversaciones espontaneas poseen contenido personal y debe considerarse, además, que durante las pruebas orales no se debiera evaluar netamente el contenido sino la forma en que este es expresado cumpliendo con gramática, vocabulario y</p>

pronunciación adecuados.

El carácter de monólogo en la evaluación también es algo que cambiaría, puesto que se produce una situación tensa de comunicación y, adicionalmente, es irrisorio esperar que los alumnos preparen una exposición formal de grado académico, interesante, relevante, excluyendo experiencia y opinión personal y con vocabulario visto en clases en 10 minutos.

Finalmente, las ponderaciones porcentuales de los orales son demasiado altas, dejando de lado la importancia de las demás instancias de evaluación y la evolución del alumno durante el año, considerando que las evaluaciones orales miden un momento estático, aleatorio y ficticio de la capacidad del alumno.

Sí, que los profesores que evalúen tengan más habilidades blandas. Que no haya límite de tiempo.

Puesto que la tradición reina en nuestra carrera, y la única manera de que exista un cambio significativo en la manera en que se evalúa es que los profesores con visiones y prácticas anticuadas se jubilen (o mueran, al parecer), **una opción que se podría implementar es enfocarse más en la capacidad comunicativa en la lengua meta, y que la nota máxima sea obtenible**, para esto el discurso de un hablante-nativo-ideal no debería ser considerado equivalente a un 7.

Le cambiaría el lugar en el que se hacen. También, aunque sé que no es posible, las caras de los profes al tomarte un oral. Hay sólo 2 profesores de los cuales he sentido verdadero interés por lo que estoy hablando en los dos años y medio que llevo en la carrera, siendo que me han tocado 8 profesores distintos.

Los temas, deberían ser reducidos, pero que permitan abarcar diferentes aspectos de lo visto en las unidades. También creo que no es justo que valgan tanto porcentaje al final del año, porque hay muchos factores externos que influyen en una evaluación de este tipo.

El tema debiese ser escogido el día anterior a la presentación y así se evitaría tanto nerviosismo, colapso, mente en blanco en los diez minutos, etc. **El tiempo tiene gran influencia.**

Los porcentajes, ya que estos exámenes equivalen al aló completo de evaluaciones del año.

Que haya tópicos similares en cuanto a la dificultad

Si. Tal vez quitaría un poco de enfoque en pronunciación y se lo daría a contenido. Tal vez cambiaría el monólogo a conversación con otro alumno o con algún profesor sobre un tema interesante para las dos partes.

sí, que siempre sea más de un profesor en la evaluación, que podamos elegir quien nos evalúa, que lleguen a un acuerdo sobre los technological devices que podemos o no usar durante los 10 minutos de preparación, creo que sería bueno que los autorizaran, pues como vamos a usar una palabra específica del tema si no estamos familiarizados con ella y no sabemos la pronunciación correcta.

Sí. Me gustaría que fuese una instancia más natural, de mayor distención, y que los profesores comenzaran a tomar otra visión respecto a lo que significa evaluar el desempeño lingüístico de un alumno. Las competencias que se están esperando NO son lo que realmente se logra adquirir durante un año. Además, no tiene sentido que un examen defina si pasas o no el ramo ya que quizá por A, B o C motivo durante esa instancia los nervios o un montón de posibles factores afecten tu desempeño y al final si tuviste buenas notas durante el año, ni siquiera tiene peso debido al alto porcentaje que tiene la nota del examen. Al parecer el proceso de aprendizaje vale muchísimo menos que el producto final, que en mi opinión, es usualmente evaluado injustamente.

- El porcentaje, vale demasiado.
- La actitud de algunos profesores frente al alumno que está tomando el examen.

el tiempo que dan para la preparación de casa examen, 10 min pueden no ser suficientes.
los profesores que evalúan deberían ser los que hacen clases al alumno regularmente.

- Profesores deberían participar para establecer un diálogo.
- Mejoraría el diseño de topics.
- Cambiar el criterio de calificación o establecer uno que sea igual para todos los profesores.
- Que se considerara más el desempeño del estudiante durante el año que el desempeño de éste durante 10 minutos.

Que los profes no tengan cara de aburrimiento todo el rato, se entiende que sea una lata de principio a fin pero a uno le afecta eso y la performance termina siendo mala porque pucha uno se pone nervioso. Tal vez que hayan más evaluadores porque que un profe se tenga que bancar a 15 alumnos hablando de los mismos temas una y otra vez obvio que afectará la evaluación.

De forma sumamente personal, nada me molesta particularmente de los exámenes orales que actualmente se usan, pero se del malestar que producen en varios de mis compañeros. Me veo sin ideas para mejorarlo.

Que tengan menos porcentaje en el total de la nota, pues si bien está bien

que se le dé importancia a la oralidad, creo que discrepo en que se le dé TANTA importancia al manejo oral de la lengua en cuestión considerando que esto no es el objetivo principal del programa, es decir, los estudiantes no están ahí para aprender a hablar como un americano o un inglés, sino para adquirir las herramientas necesarias para el campo profesional. Es por esto que bajo mi punto de vista, no se le debiese dar tanta importancia a estos exámenes, que muchas veces incluso arriesgan la pérdida de un año completo.

Por otra parte, como ya mencioné anteriormente, si estos exámenes buscan evaluar la competencia del hablante en esa lengua, esto debiese medirse en un contexto donde se dé un uso natural de esta, como por ejemplo, en un diálogo donde todo se desarrolla con mayor espontaneidad y fluidez, manifestándose así un uso real del idioma.

Si, el tema de los tópicos, daría más libertad para la elección del tema que toca hablar para que así el alumno se siente más cómodo, ya que a veces tocan tópicos en los que el alumno no se maneja mucho y por lo mismo, se generan nervios que terminan en un mal rendimiento

La poca concordancia entre lo enseñado y lo exigido, y el alto porcentaje que tiene en relación al año académico.

Que estuviera orientado a evaluar nuestra capacidad de comunicarnos y no de repetir forzosamente lo revisado en clases.

Que sea una conversación que imite un contexto natural de comunicación y no un monólogo que difícilmente es llevado a cabo por nosotros en el día a día.

Que los tópicos sean de nuestro interés y no forzados y que puedan ser preparados con antelación.

Que uno pueda elegir el profesor.

Sugiero que la temática abordada por el alumno que rinde la prueba sea mixta, es decir, que se escoja un tema al azar, como se hace hasta ahora, y además el alumno pueda hablar de un tema a su elección, que él domine, facilitando así la expresión oral y teniendo dos "puntos de vista" del alumno, a evaluar por los docentes.

Que incluya una prueba escrita con las expresiones y vocabulario más frecuentes en clases, que sea diversa en su temática y que el estudiante pueda responder de forma opcional, por ejemplo, 5 de 6 temas vistos en clases, pues ES frecuente que el estudiante olvide o no conozca un tema tan a fondo, por diversas razones. (tener mayor interés en algunos temas vistos en clases mas que en otros, por ejemplo)

Todo: formato, objetivos, etc

La rúbrica. A modo personal, creo que la rúbrica debiera explicitar todos los procedimientos. Ha ocurrido que llegando a rendir el examen oral se han producido situaciones incómodas (como el uso o no de apuntes antes de dar las pruebas, o uso de celular para mirar el tiempo). Esto genera que la instancia evaluativa se torne engorrosa tanto como para profesores como para alumnos, por lo que a pesar de que son aspectos que para muchos son "obvios" porque los orales "funcionan igual que una prueba escrita", creo pertinente el explicitar todos los pasos que hay involucrados en una prueba (como se hace también en algún task para un research).

FOURTH YEAR:

Cambiaría las rúbricas con que se evalúan a los alumnos, al ser estas bastante subjetivas aunque estén escritas en papel. Cambiaría a los profesores. Lo ideal sería que otros profesores tomaran el oral, ya que creo que los profesores del programa son bastante imparciales e injustos al momento de las evaluaciones orales.

La posibilidad de elegir el comité
Aumentaría el número de evaluaciones orales a lo largo del año
Haría que las clases de práctica estuvieran enfocadas exclusivamente a la preparación de las pruebas orales.

Cambiaría el porcentaje que tienen en el promedio final. También sería ventajoso tener más pruebas orales (tres por semestre), de menor incidencia en el promedio, para que no sea una experiencia traumática para muchos.

cambiaría el examen oral por una parte oral y otra escrita, ya que vale mucho siendo examen y sólo considera una parte del lenguaje. Cambiaría todo realmente porque considero que es muy injusto y no refleja los conocimientos reales de los estudiantes.

le cambiaría la estructura cuadrada y monótona que tiene. Por ejemplo, hacer la instancia de forma más interactiva, en conversación con los profesores.
En un ambiente más relajado, otro tipo de sala. La actitud de los profesores, si bien los evaluadores pueden estar en el estado anímico que quieran, no deberían poner cara de aburrimiento durante el examen. Aunque no lo parezca, para las personas retraídas e inseguras este factor influye enormemente en su desempeño, pues no se siente apoyados, sienten que todo lo que están diciendo está mal. No se pide que los evaluadores estén todo el tiempo con una sonrisa y riéndose, pero que al menos tengan una actitud neutral con todos los alumnos.
Que los evaluadores dejen fuera de la sala su cercanía y su antipatía ante

un alumno. Ha ocurrido varias veces en que un evaluador ha basado su evaluación en su percepción personal de alumno.

Por último, que los temas, las fechas de los orales, el lugar y la rúbrica sean informados con antelación y a todas las secciones por igual, pues se ha visto reiteradas veces que los profesores de los mismos niveles no manejan la misma información.

Pienso que se debería apreciar más el contenido que la forma - y ponerlo en práctica, porque aunque se diga que es así, en la realidad es todo lo contrario. Es por eso que al final uno no tiene altas expectativas ni se siente seguro de la instancia de la prueba oral.

Los criterios de evaluación.

reestablecería por completo las evaluaciones orales, sobretodo si son las evaluaciones finales orales, ya que considero que para ser promovido al siguiente año uno debe ser evaluado en un aspecto global que incluya todos los aspectos del manejo comunicativo del inglés, no solo el oral.

Criterios de evaluación más claros. Como learners y no acquiring students de inglés no lograremos jamás el nivel de un nativo, por lo tanto, no se puede tener de referencia a un nativo como nota máxima.

Tomar en cuenta otros aspectos más allá de la lengua en sí, si es una carrera de LINGÜÍSTICA, debería saber eso. Existen los nervios, sueño, enfermedades, etc. No se puede evaluar con sólo un intento de tiempo tan corto.

la organización, el factor sorpresa de los temas, los tipos de temas que a veces no permiten mucho desarrollo influyendo negativamente en el desempeño final, y la falta de rúbricas conocidas con anterioridad

Que todos los temas fueran igual de complejos, no unos más simples que otros. De ese modo, la nota final no dependerá de la suerte que uno haya tenido para escoger el tema.

Que lo que se mide en las pruebas sea lo enseñado en clases, que se evalúe en dos o más ocasiones para poder ver una consistencia y responder ante eventualidades, que los profesores mantengan rúbricas menos subjetivas y con evidencia más fidedigna, que los criterios de evaluación estén menos mezclados (porque se evalúa gramática, fonología, vocabulario de manera muy heterogénea).

creo que la selección de tópicos debería ser más rigurosa, porque es demasiado azaroso, es decir que dependiendo del tópico tu nota puede variar bruscamente.

El factor subjetivo (diferencia de criterio, cansancio de los profesores, diferencias en la forma de evaluar de un día a otro).

Algunos de los aspectos evaluados por nivel y el entorno en el que estos se realizan, este ultimo porque al ser una evaluación previamente agendada es muy poco posible que los resultados reflejen un verdadero estado de avance del estudiante, sino que reflejará el desempeño del estudiante para esa ocasión.

Sí, que fuera como una conversación natural donde sólo se evalúe el lenguaje y no otras cosas.

Si, más que nada los criterios de evaluación, que varían año a año y de profesor en profesor. Que se evalúe los tópicos hablados en clase o relacionados con la materia pasada.

También, a mi parecer tomar en cuenta si el discurso es engaging o no es un criterio evaluativo muy serio, ya que obviamente según los temas y el nivel de preparación o acuerdo o desacuerdo respecto al tópico variará de persona en persona. Además, no es una variable netamente del inglés, más que nada de una habilidad independiente del idioma

Sí, cambiaría el hecho de que en una sola instancia se midieran los conocimientos de todo un año por varias instancias a lo largo del semestre y con una porcentaje menor de la nota.

Cambiaría los tópicos. Debería haber una manera de hacer que esa desventaja disminuya. También me gustaría que los mismos profesores evaluaran los orales por curso, para evitar la diferencia de evaluación cuando muchos profesores toman la prueba.

Trataría de buscar una forma más objetiva de evaluación, en donde los aspectos externos que afectan dicha evaluación sean despachados.

Appendix O – RESULTS OF STUDENTS REGARDING KNOWLEDGE

QUESTION 1																			
Discourse Organisation	5	14%	Discourse Organisation	7	20%	Discourse Organisation	6	16%	Discourse Organisation	2	8%								
Use of abilities	6	17%	Use of abilities	8	23%	Use of abilities	6	16%	Use of abilities	2	8%								
Content	9	26%	Content	1	3%	Content	9	24%	Content	5	19%								
English level/language skills	5	14%	English level/language skills	3	9%	English level/language skills	2	5%	English level/language skills	0	0%								
Time	5	14%	Time	10	29%	Time	10	27%	Time	14	54%								
Paralanguage	1	3%	Paralanguage	2	6%	Paralanguage	1	3%	Paralanguage	0	0%								
Role of the teacher	3	9%	Role of the teacher	4	11%	Role of the teacher	2	5%	Role of the teacher	3	12%								
Does not know	1	3%	Does not know	0	0%	Does not know	1	3%	Does not know	0	0%								
FIRTS YEAR	35		SECOND YEAR	35		THIRD YEAR	37		FOURTH YEAR	26									

QUESTION 2											
Pronunciation	14	17%	Pronunciation	14	19	Pronunciation	21	22%	Pronunciation	11	15
Grammar	18	22%	Grammar	16	21	Grammar	23	24%	Role of the teacher	12	16
Vocabulary	12	15%	Vocabulary	13	17	Vocabulary	19	20%	Vocabulary	11	15
Content:	6	7%	Content	3	4	Content	9	9%	Amanillo-Content	9	12
Discourse Organisation:	6	7%	Discourse Organisation	5	7	Discourse Organisation	10	10%	Discourse Organisation	9	12
Paralanguage	6	7%	Use of abilities	5	7	Paralanguage	3	3%	Paralenguage	2	3
Use of abilities	6	7%	Paralanguage	2	3	Use of abilities	3	3%	Use of abilities	6	8
English level/language skills	9	11%	English level/language skills	13	17	English level/language skills	7	7%	English level/language skills	8	11
Class content	4	5%	Class content	4	5	Role of the teacher	1	1%	Intercultural awareness	3	4
FIRST YEAR	81		SECOND YEAR	75		THIRD YEAR	96		Role of the teacher	2	3
									Class content	1	1
									FOURTH YEAR	74	1

QUESTION 3										
Lack of information	2	Lack of information	0	Lack of information	1	Lack of information	1	Lack of information	1	3%
Monologue	14	6% Monologue	17	0% Monologue	12	3% Monologue	14	39%	14	39%
Interview	17	47% Interview	17	45% Interview	15	48% Interview	14	39%	14	39%
Role of the teacher	0	Role of the teacher	2	Role of the teacher	1	Role of the teacher	1	3%	1	3%
Does not know	2	6% Does not know	1	3% Does not know	1	3% Does not know	2	6%	2	6%
Monologue+Interview	1	3% Monologue+Interview	1	3% Monologue+Interview	1	3% Monologue+Interview	3	8%	3	8%
FIRST YEAR	36	SECOND YEAR	38	THIRD YEAR	31	FOURTH YEAR	36		1	3%

QUESTION 4											
Formal/informal	8	22%	Formal/informal	5	14%	Formal/informal	3	8%	Formal/informal	8	24%
Seen in class	13	35%	Seen in class	12	33%	Seen in class	20	53%	Seen in class	5	15%
Extension/varietal/ complexity	6	16%	Extension/varietal/ complexity	4	11%	Extension/varietal/ complexity	1	3%	Extension/varietal/ complexity	3	9%
Specific/topic related	4	11% related	Specific/topic related	12	33% related	Specific/topic related	9	24% related	Specific/topic related	5	15%
Outside student's comfort zone	0	0%	Outside student's comfort zone	2	6%	Outside student's comfort zone	0	0%	Outside student's comfort zone	0	0%
Regarding student's level	2	5%	Regarding student's level	0	0%	Regarding student's level	1	3%	Regarding student's level	4	12%
Self-motivation one	3	8% one	Self-motivation one	1	3% one	Self-motivation one	2	5% one	Self-motivation one	0	0%
Does not know	1	3%	Does not know	0	0%	Does not know	0	0%	Does not know	1	3%
FIRST YEAR	37		SECOND YEAR	36		THIRD YEAR	38	5%	FOURTH YEAR	34	21%
							2	Artificial	7		
								Artificial	1		
								Sophisticated	1		

QUESTION 5																		
Elemental/basic: Intermediate; Upper Intermediate; Advanced	12	Elemental/basic: Intermediate; Upper Intermediate; Advanced	16	Elemental/basic: Intermediate; Upper Intermediate; Advanced	18	Elemental/basic: Intermediate; Upper Intermediate; Advanced	11	Elemental/basic: Intermediate; Upper Intermediate; Advanced	55%									
A2: C1	1	A2: C1	0	A2: C1	0	A2: C1	3		15%									
Intelligibility	6	Intelligibility	1	Intelligibility	1	Intelligibility	0		0%									
To level up	3	To level up	0	To level up	0	To level up	0		0%									
Native-like	0	Native-like	2	Native-like	5	Native-like	4		20%									
It depends on the year	0	It depends on the year	2	It depends on the year	0	It depends on the year	0		0%									
Does not know	1	Does not know	3	Does not know	5	Does not know	2		10%									
FIRST YEAR	23	SECOND YEAR	24	THIRD YEAR	29	FOURTH YEAR	20											