

**CREENCIAS Y REFLEXIONES DE LOS DOCENTES RESPECTO A SUS PRÁCTICAS
EVALUATIVAS REALIZADAS EN LOS ÚLTIMOS NIVELES DE INGLÉS DE LA
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA**

**SILVIA JULIANA CASTAÑEDA PARRA
CINDY KAROLINE NÚÑEZ ARIZA**

**Presentado para optar el título de
Licenciadas en Lenguas Modernas**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2016**

**CREENCIAS Y REFLEXIONES DE LOS DOCENTES RESPECTO A SUS PRÁCTICAS
EVALUATIVAS REALIZADAS EN LOS ÚLTIMOS NIVELES DE INGLÉS DE LA
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA**

**SILVIA JULIANA CASTAÑEDA PARRA
CINDY KAROLINE NÚÑEZ ARIZA**

**Presentado para optar el título de
Licenciadas en Lenguas Modernas**

Asesor

EDGAR AUGUSTO AGUIRRE GARZÓN

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ**

2016

Nota de aceptación

Jurado

Bogotá, 29 de noviembre de 2016

A Dios y a nuestras familias.

Agradecimientos

Agradecemos principalmente a Dios por iluminar el camino que nos permitió realizar esta investigación. También agradecemos a nuestras familias por darnos la oportunidad de formarnos como futuros docentes en una universidad tan prestigiosa como lo es la Pontificia Universidad Javeriana.

Adicionalmente agradecemos a los docentes de inglés Pedro Antonio Chala y Hans Luyckx de la Licenciatura en Lenguas Modernas quienes nos abrieron sus puertas para poder llevar a cabo este proceso investigativo, así como a nuestro asesor Edgar Aguirre por todos los conocimientos que compartió con nosotras.

Finalmente queremos agradecer a nuestros amigos quienes siempre apoyaron nuestras metas al realizar esta investigación.

Resumen

Esta investigación, realizada en la Pontificia Universidad Javeriana a dos docentes de niveles avanzados de inglés, es un estudio de caso de tipo cualitativo y busca explorar las creencias de los docentes con respecto a la evaluación de la producción oral y sus reflexiones con relación a sus propias prácticas evaluativas, con el fin de identificar qué posibles influencias emergen en las prácticas evaluativas orales posteriores. Para darle alcance a estos objetivos se hizo uso de tres instrumentos de recolección de datos: la entrevista a docentes y estudiantes, grabaciones de exámenes y sesiones de producción oral y finalmente, la observación no participante.

El análisis de datos de esta investigación nos permitió evidenciar dos aspectos. Por un lado, las creencias de los dos docentes se vieron reflejadas en las prácticas evaluativas orales. Esto nos llevó a contra-argumentar lo propuesto por Muñoz et al. (2002) quienes afirman que existe una divergencia entre las creencias de los docentes y lo que ocurre en el aula de clase, hecho que no se evidenció en nuestra investigación. Por otro lado, las reflexiones docentes no influenciaron las prácticas evaluativas orales de ambos docentes, pues uno de ellos, a pesar de realizar una reflexión en la acción, ésta no se vio reflejada en las sesiones de producción oral observadas posteriormente.

Se puede concluir con esta investigación que las creencias y reflexiones docentes pueden o no influenciar las acciones en las prácticas evaluativas orales. Esto puede depender de la orientación hacia la cual el docente tome decisiones, bien sea en dirección a la estricta sujeción a las normativas institucionales o hacia la suplencia de las necesidades específicas del contexto. Finalmente, el estudio es un ejercicio de introspección en sí mismo sobre el impacto formativo de la reflexión en la educación de futuros docentes de la licenciatura.

Palabras clave: Creencias, evaluación, práctica docente, producción oral, reflexión docente.

Abstract

This research work carried out with two teachers of higher levels of English, at the Pontifical Xaveriana University, is a qualitative case study that seeks to explore two teachers' beliefs regarding the oral production assessment and their reflections in regard to his own evaluation practices, in order to identify what possible influences emerge in their subsequent oral evaluation practices. In order to achieve these objectives, we employed three data collection instruments: teachers and students interviews, recordings of assessment sessions and oral production sessions and lastly non-participant observations.

The outcomes derived from data analysis are twofold. On one hand, teachers' beliefs are unveiled in oral assessment practices. It led us to counter-argue what Muñoz et al. (2002) affirmed. They assert that there is a divergence between teachers' beliefs and what actually happens in classroom, fact which was not demonstrated in our research. On the other hand, reflective teaching did not influence oral assessment practices of the two teachers, given that one of them, yet he reflected in action, his reflections were not evidenced in oral assessment sessions which were observed subsequently.

It can be concluded from this research that teachers' beliefs and reflections might or might not influence the teachers' actions in the oral production assessment. This could depend on the orientations and groundings the teachers have to make decisions, which could be directed towards either the strict adherence to institutional regulations or to the coverage of specific needs of the context. Finally, the inquiry is in and of itself an introspection exercise regarding the formative impact of reflection in education of future teachers of the bachelor.

Key words: Foreign language teaching practice, oral production, beliefs, reflective teaching, assessment.

Tabla de contenido

Introducción.....	14
1. Problemática.....	16
1.1 Justificación.....	19
1.2 Hipótesis.....	21
1.3 Objetivos.....	22
1.3.1 Objetivo general.....	22
1.2.2 Objetivos específicos.....	22
2. Estado del arte.....	23
2.1 Creencias docentes sobre la evaluación.....	23
2.2 Evaluación y su enfoque en la producción oral.....	25
2.3 Reflexión docente sobre las prácticas evaluativas.....	27
3. Marco teórico.....	32
3.1 La evaluación.....	32
3.2 Evaluación de la producción oral.....	34
3.3 Creencias de los docentes.....	36
3.4 Reflexión docente.....	39
3.4.1 Reflexión en la acción.....	40
3.4.2 Reflexión sobre la acción.....	40
3.4.3 Reflexión para la acción.....	41
4. Marco metodológico.....	43
4.1 Tipo de investigación.....	43
4.2 Población objeto de estudio.....	44
4.3 Contexto.....	45
4.4 Instrumentos.....	46
4.4.1 Entrevistas.....	46
4.4.2 Grabaciones.....	47
4.4.3 Observación no participante.....	47

5.	Análisis de datos.....	49
5.1	Entrevistas a estudiantes.....	52
5.1.1	Aspectos emocionales.....	52
5.1.2	El contenido de las preguntas de evaluación.....	55
5.1.3	Actividades en las prácticas evaluativas.....	56
5.2	Análisis de las creencias de los docentes sobre las dinámicas de evaluación.....	58
5.2.1	Creencias docente 1.....	59
5.2.1.1	Generalización emocional.....	59
5.2.1.2	Habilidad de auto-corrección influenciada por herramientas.....	60
5.2.1.3	Importancia de elementos subjetivos durante la evaluación.....	61
5.2.1.4	Alcance de herramientas de apoyo para la evaluación.....	62
5.2.1.5	Cursos de inglés como modelo de formación en evaluación.....	63
5.2.2	Creencias docente 2.....	64
5.2.2.1	Barrera entre docente y estudiante.....	64
5.2.2.2	Uso de herramientas evaluativas como factor de desventaja.....	66
5.2.2.3	Carácter espontáneo de la evaluación oral.....	68
5.2.2.4	Pertinencia en la generalización de las actividades.....	68
5.2.2.5	Efectos de elementos discursivos y semióticos de los docentes en la evaluación.....	69
5.3	Análisis de las reflexiones docentes sobre sus prácticas evaluativas.....	71
5.3.1	Reflexión docente 1.....	71
5.3.1.1	Interacción entre el docente y el estudiante.....	72

5.3.1.2 Carencia de espontaneidad en la producción oral.....	73
5.3.2 Reflexión docente 2.....	74
5.3.2.1 Diversidad de temas evaluativos.....	74
5.3.2.2 Dinámica que evalúa	
aspectos puntuales de la lengua.....	75
5.4 Observación de sesiones de producción oral.....	76
5.4.1 Sesión de producción oral docente 1.....	77
5.4.2 Sesión de producción oral docente 2.....	80
6. Conclusiones.....	86
7. Limitaciones.....	90
8. Referencias.....	91
9. Apéndices.....	96

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Matriz conceptual de las experiencias de los estudiantes.....	50
Figura 2. Proceso que se siguió para la obtención y análisis de datos.....	52
Tabla 1. Cuadro comparativo de la sesión observada y las creencias y reflexiones del docente 1.....	79
Tabla 2. Cuadro comparativo de la sesión observada y las creencias y reflexiones del docente.....	82

Introducción

En el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente dentro de programas de formación profesoral en lenguas, tanto docentes en ejercicio como docentes en formación juegan un rol sumamente significativo, en la medida en que el docente brinda a los estudiantes conocimiento de la lengua y estrategias para el manejo de ésta, además de hacer un juicio valorativo sobre los saberes adquiridos por los estudiantes. Sin embargo, no todas las dinámicas para llevar a cabo el proceso evaluativo se presentan de la misma manera, pues existe gran variedad de factores que pueden influir en éste (i.e. lineamientos institucionales, nivel de lengua, creencias del docente, etc.).

Por tal motivo, este trabajo de investigación busca indagar aspectos relacionados con las dinámicas de evaluación en el contexto situado de los últimos niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, que nos permitan evidenciar qué creencias tienen los docentes acerca de las dinámicas de evaluación teniendo en cuenta la voz de los estudiantes y cómo los docentes reflexionan acerca de esas prácticas evaluativas. Las voces de los estudiantes fueron de gran importancia en el desarrollo de nuestra investigación, ya que la problemática de este trabajo radica en lo que experimentan los estudiantes y las dificultades que han enfrentado frente a los eventos de evaluación de la producción oral de inglés. Además, tomando las voces de los estudiantes, los docentes pudieron tener en cuenta no solo su visión como profesionales formadores, sino además las visiones de los docentes que están educando.

Lo que impulsó a desarrollar esta investigación fue el hecho de que nosotras como estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas, evidenciamos dificultades no solo desde el punto de vista de estudiantes que presentan evaluaciones de producción oral sino también desde el de los docentes, quienes diseñan, aplican y califican los exámenes. Esto nos llevó, como primera

medida, a realizar un análisis de necesidades a los estudiantes de los últimos niveles de inglés que nos permitiera conocer qué visiones tenían acerca de la evaluación de producción oral en inglés. Esta información nos permitió organizar la problemática que se daba en este contexto, la cual está descrita con más profundidad en la siguiente sección.

Al analizar esta problemática, nos detuvimos a indagar qué llevaba a los docentes a tomar una determinada postura al momento de evaluar. Para respondernos a esta pregunta, indagamos las creencias de los docentes acerca de las dinámicas de evaluación empleadas para la producción oral, las cuales emergieron a partir del análisis que realizaron los docentes de las experiencias de los estudiantes, y las reflexiones docentes sobre sus prácticas evaluativas de la producción oral. Esta investigación es importante no sólo porque muestra la relación que existe entre las creencias y reflexiones de los docentes y las acciones en sus prácticas evaluativas, sino también porque estas acciones son las que los docentes en formación toman como modelo para ejercer sus prácticas evaluativas futuras.

Finalmente, como investigadoras visionamos que este trabajo sienta un precedente acerca de la posibilidad de que los parámetros o lineamientos de evaluación de la carrera se construyan no solo a partir de los aportes y reflexiones de los docentes, sino también de las experiencias y necesidades de los estudiantes (docentes en formación), con el fin de promover visiones curriculares más dinámicas, dialógicas y sensibles al contexto.

1. Problemática

El programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá tiene como objetivo principal brindar a sus estudiantes diferentes actividades que le permitan el desarrollo de las habilidades de inglés como lengua extranjera. Este proceso de enseñanza-aprendizaje necesita de una evaluación que valore el avance que el estudiante tiene en el periodo académico. Dicha evaluación se realiza en las diferentes habilidades del inglés tanto de comprensión como de producción: comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral. Sin embargo, la evaluación de la producción oral ha sido particularmente problemática para una proporción importante de estudiantes.

De acuerdo al programa estipulado, los estudiantes de niveles avanzados de inglés:

Can give clear, detailed descriptions of complex subjects, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. Can give a clear, well-structured presentation of a complex subject, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant example (Área de inglés, sf, pp. 2- 4).

No obstante, un porcentaje significativo de los estudiantes no logran cumplir con dichos requerimientos en el momento de la evaluación. Esto se vio reflejado en un análisis de necesidades que se realizó a los estudiantes. Allí se revelaron algunas percepciones que tienen los estudiantes de los últimos niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas sobre la evaluación de la producción oral.

Teniendo en cuenta algunas opiniones de estos estudiantes obtenidas por medio de algunas entrevistas semi-estructuradas, podemos afirmar que el tipo de evaluación utilizado para valorar

la producción oral causa inseguridades en los alumnos al expresarse en la lengua extranjera. La evaluación de la producción oral puede llegar a ser imprecisa y ambigua ya que solo se enfoca en cómo el estudiante se desenvuelve en ese momento. Esto produce que ellos sientan ansiedad y a la vez se sientan presionados. Por lo tanto, no permite que los estudiantes puedan demostrar a cabalidad los conocimientos reales sobre la lengua. Sin embargo, algunas veces es difícil para los docentes percatarse de lo que sienten los estudiantes durante la evaluación pues se tiende a enfocarse en aspectos técnicos del proceso tales como la fluidez, espontaneidad, coherencia, entre otras variables lingüísticas.

Ahora bien, de acuerdo a nuestras indagaciones iniciales, encontramos que con frecuencia el carácter mismo de la habilidad de la producción oral es en esencia subjetivo; esto quiere decir que es influenciado por un lado por la profundidad de conocimiento disciplinar que los estudiantes tengan acerca del contenido de las preguntas en la evaluación oral y por otro lado la diferencia de percepciones de los docentes respecto a lo que consideran estándares buenos, aceptables o regulares de los criterios lingüísticos a evaluar. Estos factores, los cuales fueron evidenciados en las encuestas realizadas a 10 estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas, constituyen los fundamentos para la situación problemática.

Es por esto que consideramos pertinente proponer un ambiente de reflexión docente para describir qué influencias, si este fuera el caso, podrían ser promovidas a partir del análisis que dos docentes de los últimos niveles de inglés hagan de sus prácticas evaluativas. Esto se propició a través de dos recursos; por un lado, las creencias de los docentes acerca de las dinámicas de mediación, interacción y valoración que se dieron a través de las visiones de los estudiantes y sus experiencias en eventos evaluativos; y por otro, la reflexión que hicieron los docentes respecto a sus propias prácticas de evaluación durante eventos evaluativos orales.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos ¿cómo las creencias y reflexiones de los docentes respecto a sus dinámicas de evaluación de producción oral, influyen, si este fuera el caso, las acciones en las prácticas evaluativas? En este sentido, en primer lugar necesitamos categorizar las creencias de los docentes respecto a las dinámicas de evaluación oral desarrolladas, presentadas en la voz de los mismos estudiantes; para luego analizar cómo esas creencias, junto con sus reflexiones sobre las prácticas evaluativas de la producción oral, influyen de alguna manera, si se diera el caso, las posteriores prácticas evaluativas.

1.1 Justificación

Quisimos realizar esta investigación en la Pontificia Universidad Javeriana pues, como antiguas estudiantes de los diferentes niveles de inglés, entendemos la dificultad que presentamos los alumnos cuando nos evalúan oralmente y consideramos que un factor muy influyente en estas prácticas valorativas pueden ser las creencias y reflexiones de los docentes acerca de las mismas, dado que son los docentes quienes desarrollan las dinámicas evaluativas. Es decir, consideramos que con la reflexión docente se podrían influir las acciones en las prácticas evaluativas y estas influencias pueden beneficiar tanto a los estudiantes como a los docentes. Más allá de ello, esta investigación busca establecer las bases para que a través de la reflexión docente haya más concientización del impacto formativo que tienen las prácticas pedagógicas del componente de lengua de la licenciatura, en la educación de futuros docentes.

Adicionalmente, decidimos explorar esta problemática con los estudiantes de los últimos niveles de inglés puesto que gran parte de ellos han experimentado la evaluación desde la dimensión comunicativa oral en los siete niveles de inglés que ofrece la licenciatura; por lo tanto podemos tener un campo más amplio de experiencias de los estudiantes respecto a la evaluación oral de inglés como lengua extranjera. Igualmente, consideramos que los docentes de este nivel de inglés pueden realizar esas reflexiones teniendo en cuenta que están manejando esas dinámicas evaluativas con docentes en formación, por lo tanto consideramos que es importante procurar dinámicas que no solo permitan dar cuenta de los conocimientos de los estudiantes sobre la lengua extranjera, sino que también los preparen para afrontar el mundo docente.

Teniendo en cuenta las líneas de investigación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, este análisis de las creencias y reflexiones de los docentes respecto a sus dinámicas de evaluación

de la producción oral se ubicaría en la primera línea, la cual se enfoca en los lenguajes, aprendizajes y enseñanzas. Esta línea abarca tres aspectos: el bilingüismo, diseño de material y los modelos pedagógicos. El último es al que nuestro proyecto de investigación se adhiere, ya que por medio de dicho análisis se pueden conocer las posibles influencias o relaciones que tienen dichas creencias y reflexiones docentes con las prácticas evaluativas de la producción oral del inglés como lengua extranjera en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

1.2 Hipótesis

Las creencias, exploradas a través de las experiencias de los estudiantes con procesos de evaluación de la producción oral, y reflexiones de los docentes sobre sus prácticas evaluativas pueden tener una influencia en las decisiones y acciones tomadas con respecto a las dinámicas de evaluación oral en los cursos avanzados de inglés de a licenciatura. Estas influencias pueden beneficiar tanto a los estudiantes como a los docentes pues con este ambiente reflexivo los estudiantes pueden demostrar sus conocimientos en la lengua extranjera mediante estrategias evaluativas que tengan en cuenta sus experiencias y opiniones, así como las de los mismos docentes. Además, estas opiniones de los estudiantes les permiten a los docentes fortalecer sus propias prácticas evaluativas, que a su vez sirven como modelo para los futuros docentes en cuanto a la formación reflexiva y crítica sobre la evaluación que deberían recibir como parte de su desarrollo profesional dentro de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general:

Delimitar la posible influencia tanto de las creencias de los docentes sobre la evaluación de la producción oral, como de sus reflexiones sobre estas dinámicas en sus acciones en las prácticas evaluativas de la producción oral.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Documentar y analizar las experiencias de los estudiantes de los niveles avanzados de inglés de la Licenciatura en Lenguas modernas respecto a las dinámicas de evaluación de producción oral.
- Explorar y describir las creencias de los docentes respecto a la evaluación de la producción oral de inglés, exploradas a través de las experiencias de los estudiantes.
- Explorar y describir las reflexiones docentes sobre las dinámicas de sus propias prácticas evaluativas, a partir de grabaciones de exámenes orales.
- Identificar si existen influencias de las creencias y reflexiones de los docentes en sus prácticas evaluativas orales.

2. Estado del arte

En el campo de la lingüística aplicada relacionado con evaluación de lenguas extranjeras, existe una incipiente cantidad de investigaciones acerca de las relaciones entre, las experiencias de los estudiantes, las creencias de los docentes y sus reflexiones sobre las prácticas evaluativas de la producción oral en inglés. En esta sección, presentaremos un compilado de las investigaciones más recientes, a nivel local e internacional, relacionadas con los principales constructos que fundamentan nuestro estudio, referenciados anteriormente. Las investigaciones analizadas en esta sección, se caracterizan por ser estudios cualitativos los cuales cubren una variedad de aspectos ligados al área de evaluación de la producción oral en inglés en contextos específicos.

En todo proceso investigativo es pertinente tener una estrategia estructurada que permita resolver la pregunta problémica, además de tomar como referencia otras investigaciones o autores que hayan explorado el tema de investigación en cuestión. Por esta razón, hemos tomado estos estudios como base fundamental para orientar nuestro trabajo, considerando los modelos de indagación y análisis de resultados que los caracterizan. En primer lugar, describiremos los hallazgos de algunos investigadores acerca de las creencias docentes sobre la evaluación, después mostraremos los aportes de algunas investigaciones orientadas a la evaluación y su enfoque en la producción oral, y finalmente, se darán a conocer algunas investigaciones que hablan acerca de la reflexión docente respecto a las prácticas evaluativas.

2.1 Creencias docentes sobre la evaluación

El sistema de valoración es un aspecto imprescindible en la educación, por lo cual los agentes encargados de realizarla en este caso son los docentes. Es allí donde las creencias juegan un papel

importante pues, como bien lo evidencia Karim (2015) en su investigación, las creencias de los docentes son permeadas particularmente por el contexto institucional y cultural, además de la concepción que ellos sostienen respecto de las variables didácticas con las que interactúan en su práctica pedagógica.

Karim (2015), en su artículo de investigación de carácter cualitativo, encontró que existe un sistema de creencias que se rige principalmente por 4 categorías fundamentales: creencias sobre la lengua, creencias sobre el contexto, creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes, y finalmente creencias sobre la enseñanza y los docentes. En nuestra investigación, nos enfocamos en las creencias sobre la lengua y en las creencias sobre la enseñanza y los docentes. Karim (2015) afirma que los docentes llegan a hacer uso de una evaluación formativa en el área en donde se sienten más cómodos y donde tienen más dominio del tema. Según González (2009), la evaluación formativa es un proceso de recolección de información acerca del aprendizaje de los estudiantes; aquí se puede dar cuenta de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, mediante la retroalimentación de los docentes.

Con lo anterior podemos decir que existen diferentes categorías de creencias que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera, sin embargo, los docentes suelen hacer uso de sus creencias en ámbitos donde se sienten más cómodos.

Teniendo en cuenta las afirmaciones de los autores anteriores, se puede considerar como un hecho que las creencias de los docentes tienen gran influencia en el proceso de evaluación aplicado a los estudiantes. Sin embargo, Muñoz et al. (2002), en su investigación cualitativa, explican que existe un gran desequilibrio entre las creencias de los docentes y lo que pasa

diariamente en las aulas de clase. Esto puede deberse a las diferencias que existen entre las expectativas de los docentes respecto a las prácticas evaluativas y las estrategias de valoración reglamentadas en las instituciones.

Ferreira (2012), en un estudio de caso de carácter cualitativo, convino con la investigación mencionada anteriormente, pues la autora afirmó que el docente no siempre puede emplear los métodos evaluativos basándose en sus creencias pues existen ciertas pautas institucionales a las que deben obedecer. La autora manifiesta que las creencias y concepciones de los docentes miden sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de los aprendizajes. Esto se da gracias a que los docentes utilizan sus experiencias como alumnos y sus conocimientos pedagógicos y disciplinares como fuente de diseño para su sistema de evaluación; y así afirman sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como de la evaluación del mismo. No obstante, existen ciertas diferencias entre las expectativas de los docentes respecto a las prácticas evaluativas y las estrategias de valoración reglamentadas en las instituciones.

Con lo anterior podemos observar que según algunas investigaciones, las creencias docentes juegan un papel importante en las acciones docentes respecto a las dinámicas de evaluación realizadas a los estudiantes. Por esto, consideramos importante describir la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y mostrar el porqué de la dificultad de la evaluación en una de las habilidades del inglés: la producción oral.

2.2 Evaluación y su enfoque en la producción oral

Como se mencionó anteriormente, la evaluación es un aspecto imprescindible en la educación, pues es a través de ésta que se da cuenta del aprendizaje desarrollado por el estudiante durante el ciclo académico. Existen cuatro habilidades que se evalúan en una lengua extranjera, dos

receptivas (comprensión oral y comprensión escrita) y dos productivas (producción oral y producción escrita). González (2009), en su estudio de tipo cualitativo, afirma que las dos últimas se consideran más difíciles para los estudiantes porque allí deben producir y demostrar sus capacidades con la lengua. Adicionalmente, esta autora afirma que de estas dos habilidades productivas, “se deduce que la oral es más compleja ya que durante una actividad comunicativa, el alumno cuenta con muy poco tiempo para planear y organizar el mensaje antes de producirlo, tiempo que sí posee durante la producción de un mensaje escrito” (p.11).

Giraldo, Gómez & Usma (2013), en su investigación sustentan la información anterior al afirmar que “aunque las cuatro habilidades son importantes, es necesario enfocarnos en la relevancia de la producción oral puesto que la interacción entre individuos tiene como base el entendimiento de las ideas con el fin de manejar la comunicación social” (p.23). (traducción propia). Ellos también afirman que en el aula de clase, “el desarrollo de la habilidad oral permite que los aprendices puedan interactuar significativamente, lo que representa encontrar la relación entre los temas que son estudiados y los contextos en los cuales dichos temas son usados para la comunicación” (p.24) (traducción propia). Lo anterior quiere decir que es pertinente enfocarse en la relevancia de la habilidad oral pues gracias a ésta, los individuos pueden comunicarse e interactuar entre si de una manera significativa, teniendo en cuenta que la interacción entre las personas tiene como base la comprensión y expresión de ideas.

Adicionalmente, González (2009) afirma que los alumnos presentan dificultades tanto emocionales (ansiedad, nervios, timidez, etc.) como lingüísticas (escasez de vocabulario, uso insuficiente de reglas gramaticales, etc.) que afectan el desempeño en las evaluaciones orales. Lo anterior es sustentado por Richards (2008), quien asegura que algunas de las dificultades lingüísticas más comunes presentadas en los estudiantes en la producción oral son hablar a un

ritmo lento, hacer muchas pausas, emplear demasiadas muletillas, demorarse en organizar las ideas, expresar oraciones incompletas, no unir ideas de manera organizada y coherente, cometer errores gramaticales con regularidad, carecer del vocabulario necesario para comunicarse, no pronunciar correctamente las palabras con una entonación adecuada, entre otras.

Por otra parte, Vázquez (2000) afirma en su estudio de carácter cualitativo que las dificultades más comunes referidas al ámbito emocional son la ansiedad, la inseguridad, el miedo a cometer errores frente a los compañeros de clase y maestros, lo cual podría deberse a la falta de un ambiente de confianza en el salón o al uso de inadecuadas técnicas de corrección por parte de los profesores; la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones comunicativas.

Las dificultades anteriormente mencionadas podrían estar mediadas por las dinámicas de evaluación realizadas por los docentes. Es por esto que consideramos pertinente mostrar la importancia de la reflexión docente hacia sus propias prácticas evaluativas, pues de esta manera se podría lograr una influencia en las acciones orientadas a la evaluación de la producción oral.

2.3 Reflexión docente sobre las prácticas evaluativas

La reflexión docente se ha convertido en un factor muy importante para el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, pues es mediante ésta que se dan los siguientes componentes o procesos intelectuales:

- (1) La meditación sobre sucesos recientes, es decir, pensar sobre lo que hacemos durante su ejecución. Se incluye en este proceso la deliberación sobre el sentido y el valor ético de las actuaciones.
- (2) Una valoración posterior de la coherencia de las

acciones seleccionadas en función de los objetivos pretendidos (Medina, Jarauta & Imbernon, 2010, p.7).

Por su parte, Zeichner (1993), citado en la investigación de Medina et al. (2010), identificó cinco modalidades de práctica reflexiva, que aparecen en los programas reflexivos de formación del profesorado: la académica, la eficiencia social, la de desarrollo, la reconstrucción social y la genérica. En este estudio nos vamos a enfocar en la reflexión académica. Ésta se orienta a preparar a profesores capaces de reflexionar sobre las materias que imparten, de modo que las transformen en estructuras comprensibles para el alumnado. Esto también se da en la evaluación oral, pues los profesores pueden reflexionar acerca de las dinámicas evaluativas que caracterizan los exámenes orales y los resultados que éstas producen en los estudiantes, para así analizar qué tan buenos son los resultados y considerar una modificación en dichas dinámicas, cuando sea pertinente.

Un aporte importante que hacen Medina et al. (2010) es asegurar que:

Es preciso ser rigurosos con el significado que se da al término reflexión, ya que se puede estar haciendo referencia a dos cosas y a dos acciones simultáneas: a) una meta por conseguir (el alumnado como futuro profesional reflexivo); y b) un medio para conseguir esta finalidad (la reflexión) (p.7).

Es pertinente aclarar que en esta investigación nos vamos a enfocar solamente en la reflexión docente de las dinámicas de evaluación de producción oral.

Medina et al. (2010) afirman que la reflexión es un proceso en donde confluyen tres fases. La primera sería el conflicto existente entre los conocimientos y los sentimientos aplicados a una situación, y la situación misma. Esto quiere decir que el docente toma conciencia de sus

dinámicas de enseñanza y evaluación bien sean negativas o positivas, en este caso en las dinámicas realizadas para evaluar la producción oral de los estudiantes. En la segunda fase “se lleva a cabo un análisis constructivo de la situación, que implica una revisión de los sentimientos y conocimientos activados” (p.8). Es decir que aquí el docente ya comienza a analizar qué tan funcionales son las acciones valorativas y cómo éstas influyen en la producción del estudiante. Finalmente, en la tercera fase se da la modificación de la comprensión de la situación. Es decir, el docente se basa en el análisis que realizó en la base anterior para modificar sus dinámicas evaluativas, si es necesario.

Sin embargo, Medina et al. (2010), en su investigación cualitativa, mencionan que la reflexión docente no sirve solamente para la modificación o creación de dinámicas tanto de enseñanza como de evaluación, sino que también considera que por medio de esta reflexión “el docente contribuye a que los estudiantes empiecen a reflexionar sobre cómo están aprendiendo; por lo que refuerza, de este modo, el aprendizaje sobre su propio aprendizaje” (p.26).

Por otra parte, Christodoulou (2010) también enfatiza la importancia de la reflexión docente frente a las prácticas evaluativas. Él afirma que en este proceso de reflexión, tanto los docentes como los estudiantes reúnen información sobre la enseñanza, analizan sus actitudes, creencias, suposiciones, prácticas educativas, etc.; y toman como base esta información para una reflexión crítica sobre la enseñanza. Este autor afirma que la reflexión docente:

is basically becoming aware of teacher’s own acting in a certain, e.g. educational situation, followed by asking questions about why the teacher chose to act the way he did and consequently trying to find solutions and suggestions for approaching the given situation alternatively (p.19).

Es decir que el profesor hace una reflexión cuando se da cuenta de cómo actúa al momento de enseñar y evaluar a sus estudiantes. Este autor sugiere algunas preguntas que el docente debe hacerse a sí mismo para lograr la reflexión:

How can I collect information about my own teaching?; What are my beliefs about teaching and learning and how do these beliefs influence my teaching?; Where do these beliefs come from?; What a teacher am I?; What learning styles and strategies do my learners favor? etc. (p.21).

Adicionalmente, Christodoulou (2010) sostiene que existen muchas técnicas que se pueden utilizar en el proceso de reflexión. Estas actividades pueden ser las grabaciones de audio y video, encuestas y cuestionarios, observaciones, portafolios, entre otras. Estas técnicas son útiles pues dan cuenta de lo que está pasando en las prácticas valorativas de los docentes y así ellos pueden analizar con detenimiento lo que está funcionando en dichas prácticas y lo que necesita ser mejorado.

Finalmente, el autor expresa en su trabajo que “la enseñanza reflexiva es presentada como un método que delega al docente la responsabilidad de su propio desarrollo en la enseñanza” (traducción propia). También manifiesta que el uso de las técnicas propuestas anteriormente lo ayudaron a tener una reflexión sobre sus propias prácticas y a tener una visión más amplia de ellas. Gracias a esas técnicas pudo conocer las causas de algunos problemas que presentaba en las prácticas evaluativas y le permitieron mejorar sus dinámicas de valoración.

A manera de conclusión, podemos decir de los hallazgos de los estudios referenciados en esta sección, que la evaluación de la producción oral es una de las habilidades que causa más dificultades en los estudiantes puesto que en ella influyen variedad de aspectos, entre ellos las

creencias de los docentes. Sin embargo, existe una manera en que los docentes pueden ser más conscientes de los resultados de sus prácticas evaluativas presentados en los estudiantes. Esto quiere decir que gracias a la reflexión docente se pueden impulsar nuevas estrategias evaluativas, permeadas por las creencias de los docentes, que beneficien a los estudiantes.

3. Marco teórico

Como ya hemos mencionado anteriormente la evaluación de la producción oral es de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pues es gracias a esta práctica valorativa que se pueden evidenciar las diferentes habilidades que se han adquirido para la producción oral a lo largo del periodo académico. Este proceso requiere de un arduo trabajo debido a la variedad de habilidades que los estudiantes desarrollan al aprender una lengua extranjera. Así pues, el marco teórico que

se desarrolla a continuación, permite conocer los conceptos básicos sobre los cuales se fundamenta esta investigación.

Primero, comenzaremos con un breve concepto de evaluación, y su enfoque en la producción oral, esto con el fin de comprender la importancia que ésta tiene en el ámbito educativo, tanto para docentes como para estudiantes. Posteriormente, expondremos el concepto de creencias docentes de una lengua extranjera, se darán a conocer las diferentes categorías propuestas por algunos teóricos para comprender a cabalidad algunas de las creencias docentes que se evidencian en esta investigación. Finalmente expondremos el concepto de reflexión docente, lo cual nos permitirá entender las posibles posturas que presenten los docentes de los últimos niveles de inglés, acerca de sus dinámicas evaluativas de la producción oral.

3.1 La evaluación

En el ámbito educativo, la evaluación es uno de los pilares más importantes, puesto que no solo es un proceso en el cual se determina la relación existente entre los resultados y los objetivos de aprendizaje establecidos curricularmente, sino que también proporciona un medio para el

continuo perfeccionamiento de un programa de educación, incluso para la comprensión en profundidad de los estudiantes (Tyler, 1973).

Ahora bien, es importante recalcar el nivel de importancia que tiene la evaluación pues como lo afirman Barriga & Rojas (2000) la evaluación es una tarea necesaria, en tanto que aporta al docente un mecanismo de autocontrol que regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban, en este sentido la evaluación es una herramienta de apoyo para el profesor.

Así mismo, la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere a las formas de recopilación de información sobre las capacidades y logros del estudiante respecto a la lengua meta (Brindley, 2001).

Por tal motivo, la evaluación debe cumplir con unos principios que permitan que este proceso sea coherente. Dichos procesos son: 1) Integralidad, es decir, debe existir coherencia con otros componentes curriculares; 2) Continuidad, la evaluación debe ser constante a lo largo del proceso educativo; 3) diferenciabilidad, este principio pretende que se empleen diferentes medios e instrumentos y que además se dé desde el principio hasta el final y 4) educabilidad, referido a buscar la formación integral del ser humano (Salinas, 2004). Estos principios son una herramienta para el docente los cuales les permiten que su dinámica de evaluación se lleve a cabo de la mejor manera.

Teniendo en cuenta lo anterior, un factor importante para esta investigación es la continuidad, puesto que resalta la importancia de la evaluación no solo al final del periodo académico sino en el transcurso del mismo. Un ejemplo de este factor es la evaluación formal comparada con la informal. Según Brown (2004), la evaluación formal está diseñada para obtener información

acerca del desempeño de los estudiantes en momentos determinados. La evaluación informal, por el contrario, según la perspectiva de Harris & McCann (1994), es una forma de recolectar información sobre el desempeño de los estudiantes en condiciones normales de clase.

La concepción general de evaluación y los principios los cuales se deben seguir para que sea un proceso coherente, nos permite introducirnos en lo que compete a nuestra investigación, la evaluación de la producción oral en una segunda lengua, en este caso, inglés.

3.2 Evaluación de la producción oral

La evaluación oral busca valorar la habilidad de comunicación que tiene el estudiante en una segunda lengua, además gracias a esta es que los estudiantes pueden conocer las falencias que tienen al momento de comunicarse. Según Spsychala (2013), “el mayor objetivo de la evaluación es proporcionar al alumno información sobre su progreso en la adquisición de la competencia comunicativa” (p.699). De igual manera la evaluación oral ofrece una retroalimentación el cual permite introducir correcciones y al mismo tiempo, modificar el sistema de aprendizaje.

Según Brindley (2001), la producción oral es considerada como la parte más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Basado en esto, Alarcón (2007) expone que para evaluar esta competencia no solo hay que tener en cuenta la fiabilidad, validez y viabilidad de la prueba sino también hay que tener presente aspectos como la duración de la prueba, la frecuencia con la que se realizan estas evaluaciones y, sobre todo, los temas presentados en ellas, pues muchas veces se plantean temas demasiado abstractos que requieren conocimientos específicos o un alto grado de imaginación. Además, existen muchos desafíos en la evaluación de la producción oral entre ellos: dominar el idioma, evitar los prejuicios culturales y lograr la validez de la prueba. Un desafío adicional, y creemos que no menos importante, evidenciado y descrito en el problema de

nuestra investigación se relaciona con la percepción de ansiedad y tensión que tienen los estudiantes acerca de variables instrumentales, procedimentales, y subjetivas que caracterizan los procesos de evaluación oral.

La habilidad oral es una de las más difíciles de evaluar, pues según Kitao & Kitao (1996) todavía no existen respuestas acertadas a preguntas acerca de las normas para evaluar estas habilidades. Estamos de acuerdo con esta postura pues al haber diferentes complejidades tan dinámicas en la evaluación, es difícil plantear criterios específicos que funcionen en todos los casos y que evalúen todas las capacidades del estudiante en la lengua extranjera. Sin embargo, cabe mencionar que la actividad de evaluación más utilizada en la licenciatura en Lenguas Modernas es aquella que se basa en una dinámica de pregunta-respuesta entre el docente y el estudiante. Además, la evaluación oral puede suponer un nivel de presión no solo para el estudiante sino también para el docente, pues es difícil evaluar un determinado número de estudiantes en un corto periodo de tiempo lo cual puede poner al docente bajo presión (Heaton, 1989).

Adicionalmente, la evaluación de la producción oral es un proceso necesario en el aprendizaje de una segunda lengua, pues según Matin (2012), si no se da una evaluación, el proceso de aprendizaje e interiorización de conceptos permanece incompleto. Por esto, la evaluación de la producción oral requiere unos criterios básicos de naturaleza lingüística y sociolingüística a ser evaluados tales como: gramática, vocabulario, pronunciación, fluidez, habilidad comunicativa, habilidad sociolingüística y contenido (Knight, 1992). Para que estos criterios sean evaluados Kitao & Kitao (1996) proponen una serie de actividades evaluativas tales como: lectura en voz alta, intercambios conversacionales, a través de material visual, entrevistas orales, juegos de rol, y actividades en grupo o en pareja.

Para Horwitz et al., (1986) la ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes. Las dos últimas están relacionadas con la temática de esta investigación puesto que muchas de las emociones que se presentan en los estudiantes son causadas por la ansiedad de presentar un examen de evaluación oral. Un factor que está muy ligado a estas emociones es el lenguaje no verbal y las manifestaciones semióticas presentadas por parte de los docentes, pues ellos pueden demostrar gesticulaciones que influyen en la producción oral del estudiante.

Para concluir, la evaluación de la producción oral es un proceso de suma importancia por cuanto ésta tiene como fin determinar los conocimientos y habilidades orales adquiridos en la lengua. Sin embargo esta evaluación como lo afirman algunos de los teóricos es una de las más difíciles de evaluar debido a su subjetividad y a los criterios que pretende evaluar. Es por esto que, como se mencionó anteriormente, se proponen una serie de distintas actividades evaluativas que permitan una producción oral efectiva de la habilidad comunicativa.

3.3 Creencias de los docentes

Otro factor influyente en la evaluación es el sistema de creencias de los docentes respecto al proceso de evaluación. Es por esto que cabe resaltar los principales aportes expuestos por algunos teóricos.

Graves (2000), en su libro *Designing Language Courses* propone un modelo de las creencias de los docentes que se divide en cuatro categorías: 1) creencias sobre la lengua, es decir, las creencias respecto a cómo se aprende el idioma; 2) creencias sobre el contexto social de la lengua, es decir, cómo el docente ve la relación entre lengua y cultura, y la función que el idioma tiene en una comunidad determinada; 3) creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes, es decir,

cómo se piensa que se da el aprendizaje en los estudiantes; y finalmente 4) creencias sobre la enseñanza y los docentes, que hace referencia a las creencias que tienen los docentes sobre las maneras en las que se enseña. Las cuatro categorías de creencias de Graves (2000) son un gran soporte para nuestra investigación pues consideramos que, en el proceso de evaluación las creencias que tienen los docentes, éstas se manifiestan de diversas formas.

Por otra parte, otros de los autores más influyentes en el tema de las creencias de los docentes son Richards & Lockart (1996) quienes afirman que:

Teachers' belief systems are founded on the goals, values, and beliefs teachers hold in relation to the content and process of teaching, and their understanding of the systems in which they work and their roles within it. These beliefs and values serve as the background to much of the teachers' decision making and action, and hence constitute what has been termed the “culture of teaching” (p.30).

La definición propuesta por estos autores muestra un claro acercamiento a los parámetros a los que se rigen las creencias de los docentes y los distintos factores que pueden influir al momento de enseñar y evaluar conocimientos y competencias en una lengua extranjera. Así mismo, estamos de acuerdo con lo que plantean Richards & Lockhart (1996) pues también consideramos que las creencias sirven como antecedentes para la toma de decisiones que los docentes hagan tanto en las prácticas valorativas, como en las educativas en general.

De igual manera, la enseñanza puede considerarse una actividad personal de cada docente es decir que cada uno tiene su propia perspectiva de enseñanza y, por ende, diferentes métodos para llevarla a cabo. Por esta razón los docentes llevan al salón de clases diferentes creencias o

supuestos acerca de lo que puede constituir o no una enseñanza efectiva (Richards & Lockart, 1996).

Por otro lado, los autores Kindsvatter, Willen & Ishler (1988) aseguran que el sistema de creencias de los profesores se deriva de seis fuentes: 1) su propia experiencia como aprendientes de lengua: esta fuente tal vez una de los más influyentes para nuestra investigación, se refiere a que todos los docentes alguna vez fueron estudiantes por lo tanto sus creencias sobre la enseñanza son algunas veces reflexiones de cómo se les enseñó cuando eran estudiantes. 2) La experiencia de lo que mejor funciona: ésta, como su nombre lo menciona, se refiere a cómo las experiencias de los docentes sobre algunas prácticas educativas ya realizadas les permiten determinar qué funciona o qué no para la enseñanza. 3) Práctica establecida: una de las más usadas en la educación, ésta se refiere a las prácticas que deben seguir los docentes debido a que ya están estipuladas por la institución. 4) Factores personales: estos se refieren a las preferencias personales que tienen los docentes, pues algunos prefieren realizar ciertas actividades o ciertos patrones de enseñanza ya que esto refleja su personalidad. Finalmente, 5) Principios derivados de un enfoque o un método, es decir, la inclinación que un docente tiene sobre algún método de enseñanza (Kindsvatter, Willen, & Ishler, 1988).

Otro autor influyente para nuestra investigación es Prieto (2008), quien habla sobre las creencias sobre evaluación de los docentes y sus efectos en los estudiantes, destacando la necesidad de los profesores de develar dichas creencias y reflexionar en torno a ellas, para así favorecer acciones pedagógicas que tiendan a superar las dificultades de los estudiantes, promover sus aprendizajes y desarrollo personal.

Finalmente, vemos cómo las creencias de los docentes tienen mucha influencia en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Algunos autores pueden ver este factor como

un aspecto que influye negativamente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en cambio otros consideran las creencias como un factor positivo del cual se puede reflexionar con el fin de mejorar las prácticas y experiencias educativas. Adicionalmente, consideramos importante tener en cuenta que las creencias docentes son una ayuda al momento de definir las necesidades y el contexto en el que se aprende un idioma. Además, son bastantes los factores que docente tiene en cuenta para adoptar una creencia que le permita definir su práctica evaluativa.

3.4 Reflexión docente

En el ámbito educativo las reflexiones de los docentes son otro aspecto a tener en cuenta, ya que es allí donde se toma conciencia de las prácticas de enseñanza y evaluación. Para dar más claridad a este concepto Švec (2005) define la reflexión como el análisis de las propias acciones y la interacción con los alumnos, padres de familia y colegas en una institución. Así como el diálogo interno del profesor consigo mismo el cual requiere de sinceridad hacia sí mismo y hacia los demás (Švec, 2005). Teniendo en cuenta lo anterior, es indispensable que en el ámbito educativo se dé un proceso de reflexión por parte del docente sobre sus prácticas pedagógicas y más específicamente, sobre las dinámicas de evaluación.

Para que dichas reflexiones se den, los docentes pueden hacer uso de diferentes métodos de reflexión donde se incluyen grabaciones, revisiones de plan de clase, encuestas, observaciones, además de la observación entre pares (Richards & Lockart, 1996). Una de las técnicas que puede resultar más efectiva para que se dé una reflexión docente es la observación entre pares, pues ésta recoge la opinión de otro colega lo cual permite darse cuenta qué tan acertado o no puede llegar a ser el uso de ciertos métodos.

Otro de los métodos que puede resultar efectivo es el uso de “diarios” pues estos tienen como propósito guardar los eventos e ideas generales con el propósito que se puedan generar futuras reflexiones; además el hecho de escribir ayuda a los docentes a desencadenar ideas y actividades sobre la enseñanza. Finalmente, la reflexión que se da a partir de grabaciones de las prácticas docentes son de gran ayuda puesto que con ellas los docentes pueden darse cuenta de cómo realizan sus propias acciones tanto en clase como en las evaluaciones, y así considerar posibles modificaciones en estas prácticas (Richards & Lockart, 1996).

En este sentido, en el campo de la reflexión docente se distinguen ciertos tipos de reflexiones tales como “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción” (Schön, 1983), las cuales conceptualizaremos a continuación.

3.4.1 Reflexión en la acción.

Según Schön (1983), este concepto se refiere a la reflexión que hace el docente sobre sus acciones y prácticas en una determinada situación, en el momento en que ésta ocurre. Esto quiere decir que al ser una reflexión que se da en el momento de la acción, el docente tendría la oportunidad de modificar dichas acciones para enriquecer la actividad que está siendo llevada a cabo.

3.4.2 Reflexión sobre la acción.

Este tipo de reflexión se da cuando el docente hace una introspección sobre cómo sus acciones pueden ser desarrolladas o cambiadas después de analizar un evento determinado de su práctica docente, para así transformar o innovar sus acciones en las prácticas futuras (Schön, 1983).

3.4.3 Reflexión para la acción.

Killion & Todnem (1991) complementaron el modelo de reflexión de Schön (1983) y agregaron el término de reflexión para la acción la cual se refiere a aquella reflexión que se da en las futuras prácticas docentes y se basa en las acciones pasadas.

Por otro lado, el filósofo Schön (1983) desarrolló el término “profesional reflexivo” que se refiere al docente que descubre más acerca de su propia enseñanza por medio de la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en su propia práctica y en la de sus colegas. Por otra parte, la reflexión docente requiere además de una serie de pasos. Para ello, Smyth (1989) propone 4 fases: descriptiva, informativa, de contraste y, finalmente, una fase de reconstrucción. El seguimiento de estas fases permitirá hacer reflexionar al docente en las falencias y aciertos que puede tener y de esta manera poder generar posibles transformaciones no solo en el ámbito de enseñanza sino también en el aspecto evaluativo.

En síntesis, podemos decir que si se presenta una reflexión docente, está traerá algunos beneficios a las prácticas educativas, donde se incluyen las evaluativas. Sin embargo, el seguimiento de estas fases ayudaría a que se presente una reflexión funcional que permita generar nuevos cambios en las estrategias docentes.

En conclusión, la reflexión docente es un concepto muy importante para nuestra investigación puesto que con ella los profesores toman conciencia de su propia actuación en los procesos educativos. Existen varios tipos de reflexión que pueden beneficiar las acciones docentes tanto en la evaluación formal como en la informal, siguiendo algunas técnicas como diarios, grabaciones, observaciones, entre otras.

Los conceptos expuestos en este apartado iluminan nuestro trabajo de investigación el cual se desarrollará en una serie de pasos que se describirán en el siguiente capítulo.

4. Marco metodológico

La metodología que se tiene en cuenta en esta investigación ayudó a explorar las particularidades del contexto en el cual se desarrolló nuestra investigación. Además, se establecen los instrumentos de recolección de datos y su correspondiente análisis los cuales nos permitieron responder a la pregunta propuesta para nuestra investigación: ¿cómo las creencias y reflexiones de los docentes respecto a sus dinámicas de evaluación de producción oral, influyen, si este fuera el caso, las acciones en las prácticas evaluativas?

Por otro lado, este procedimiento posibilitó describir la posible influencia tanto de las creencias de los docentes sobre la evaluación de la producción oral, como de sus reflexiones sobre estas dinámicas en sus acciones en las prácticas evaluativas de la producción oral. Esto por medio de la documentación y el análisis de las experiencias de los estudiantes de los niveles avanzados de inglés de la Licenciatura en Lenguas modernas respecto a las dinámicas de evaluación de producción oral, de la exploración y descripción de las creencias de los docentes respecto a la evaluación de la producción oral de inglés y de las reflexiones docentes sobre las dinámicas de sus propias prácticas evaluativas; con el fin de identificar si existen influencias de las creencias y reflexiones de los docentes en sus prácticas evaluativas orales.

En esta sección, describiremos el tipo de investigación al que se enfoca nuestro trabajo y cada uno de los pasos que seguimos para desarrollar esta investigación.

4.1 Tipo de investigación

Esta investigación es un estudio de caso de tipo cualitativo (Creswell & Creswell, 2013) puesto que tiene como objetivo principal analizar el fenómeno de la evaluación de la producción oral desde la percepción y experiencia de dos docentes o dos casos en un contexto específico,

como lo es la Pontificia Universidad Javeriana. Según Blasco y Pérez (2007), la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo ésta sucede, interpretando fenómenos de acuerdo a cómo las personas lo perciben.

Los aspectos anteriores caracterizan nuestra investigación ya que nuestra problemática se enfoca en dos casos en un fenómeno y un contexto natural: reflexión y creencias de dos docentes en los últimos niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana. Asimismo, esta investigación es considerada descriptiva ya que buscamos llegar a conocer y describir las experiencias de los estudiantes con la evaluación de la producción oral, evidenciados a través de sus narrativas, como insumo para evidenciar las creencias y reflexiones de los docentes con respecto a sus prácticas evaluativas de la producción oral. Al final el propósito era evidenciar, si es el caso, las posibles influencias que dichas reflexiones puedan tener en las prácticas evaluativas.

4.2 Población objeto de estudio

En una fase preliminar de esta investigación participaron alrededor de 18 estudiantes de los últimos niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, los cuales tenían edades entre 18 a 25 años. La selección de esta población se generó de manera voluntaria, es decir, que los estudiantes decidieron colaborar en este proceso investigativo sin ninguna obligación. Se trabajó con estos estudiantes pues hacían parte de los últimos niveles de inglés, ya que en este contexto se enfoca esta investigación.

Con esta primera población se indagó acerca de sus experiencias y percepciones sobre la evaluación de la producción oral en inglés como parte de los datos para llevar a cabo la segunda fase de esta investigación. Para esta segunda etapa se contó con la participación de 2 docentes de

los niveles avanzado de inglés de dicha universidad, uno de planta y otro de cátedra. Ambos docentes son de sexo masculino y tienen edades que oscilan entre 30 y 40 años. El docente 1 posee el título de Licenciado en filología e idiomas además de un Magister en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Por otra parte, el docente 2 posee los diplomas de Antropología Social y Cultural, y otro en Estudios de Cultura y Desarrollo. Se seleccionaron estos docentes puesto que ellos cumplían con una serie de requisitos para esta investigación (grabaciones de exámenes, ser profesores de últimos niveles). Esta segunda población se llevó a cabo el ejercicio de exploración de creencias acerca de la evaluación de la producción oral en inglés y se indagaron sus reflexiones sobre sus prácticas evaluativas en la clase de inglés, siendo la población central del estudio.

4.3 Contexto

El contexto de esta investigación se centra en la Pontificia Universidad Javeriana la cual es:

una institución católica de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús, comprometida con los principios educativos y las orientaciones de la entidad fundadora. Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar, y se propone la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana (Consejo Directivo Universitario, 2013).

Esta investigación se centró en una población de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Lenguas Modernas, la cual

busca preparar al estudiante en el campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras, con énfasis en inglés y francés, aunque también permite al estudiante complementar su formación con asignaturas de otras áreas y campos, de forma que pueda ampliar sus posibilidades de desempeño laboral (javeriana.edu.co, 2016).

4.4 Instrumentos

Para la recolección de datos de una investigación existen ciertos instrumentos que se pueden emplear. Rodríguez (2008) afirma que dichos instrumentos pueden ser: la observación participante, la observación no participante, cuestionarios, entrevistas, encuestas, entre otros. En esta investigación, se recolectaron datos de tres instrumentos fundamentales tales como la entrevista semi-estructurada, grabación de actividades de evaluación de la producción oral en clase y la observación no participante.

4.4.1 Entrevista.

Según Acevedo & López (2000) la entrevista es una forma oral de comunicación interpersonal, que tiene como finalidad obtener información en relación a un objetivo específico. Así pues, se realizaron entrevistas, por un lado, a 18 estudiantes para determinar sus experiencias obtenidas en diferentes episodios en los cuales se vieron enfrentados a evaluación de la producción oral en los cursos intermedio alto y avanzado; y por el otro, a los docentes para identificar sus creencias y reflexiones. En primer lugar, se indagaron las creencias de los dos docentes acerca de sus concepciones de evaluación de la producción oral, tomando como base las

experiencias de los estudiantes. Posteriormente, se exploraron las reflexiones de los docentes acerca de sus prácticas recientes donde evaluaban la producción oral basándose en algunas grabaciones de exámenes de producción oral que habían realizado anteriormente.

4.4.2 Grabaciones.

Como se mencionó anteriormente se hizo uso de grabaciones de audio, las cuales contienen eventos de evaluaciones de producción oral con los estudiantes. Según Ur (2004), “las grabaciones de video son un instrumento que permite al investigador grabar y reproducir las imágenes y sonidos de un evento” (traducción propia). Ésta, al igual que las grabaciones de audio, permitió que los investigadores pudieran escuchar nuevamente lo que se dijo con la posibilidad de analizarlo introspectiva y retrospectivamente, es decir, hacer un análisis tanto de la actuación tanto de los participantes como de los investigadores mismos.

En esta investigación se utilizó este instrumento en varias ocasiones. En primer lugar se utilizó para recolectar información acerca de las experiencias de los estudiantes. Luego se utilizó con el fin de que los docentes pudieran analizar sus dinámicas dentro del proceso de evaluación de un episodio, así como detectar posibles fortalezas o debilidades en esta práctica evaluativa. Finalmente, usamos este instrumento para registrar información útil de algunas sesiones de producción oral, la cual nos permitió responder nuestra pregunta de investigación.

4.4.3 Observación no participante.

Por otro lado, la observación no participante tiene como característica principal que el investigador no participa de manera activa dentro del grupo que observa, es decir, se limita a observar y a tomar notas sin relacionarse con los miembros del grupo (Weiss & Velazco, 1994). Esta observación no participante se dio en las sesiones de producción oral de los últimos niveles

de inglés con el fin de observar las acciones docentes y evidenciar si estas se relacionan con las reflexiones y creencias reflejadas en las entrevistas realizadas durante las fases 2 y 3 del proceso de investigación (ver figura 2).

En conclusión, los instrumentos expuestos en esta sección nos permitieron recolectar datos necesarios para desarrollar nuestro trabajo de investigación. En primer lugar, las entrevistas fueron fundamentales puesto que con ellas pudimos dar cuenta tanto de las experiencias de los estudiantes con las dinámicas de evaluación oral como de las creencias y reflexiones de los docentes respecto a sus acciones en las prácticas académicas. También fueron de gran utilidad las grabaciones pues nos permitieron plasmar la información obtenida de las entrevistas y de la observación de las sesiones de clase que se dieron posteriormente.

Finalmente, la observación no participante de las sesiones de producción oral nos proporcionó información que nos llevó a responder nuestra pregunta de investigación. Asimismo, estos instrumentos fueron la base fundamental para realizar el análisis de datos el cual se presentará a continuación.

5. Análisis de datos

En esta sección se presentan los resultados del análisis de los datos recolectados de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los estudiantes, grabaciones de sesiones de evaluaciones orales, la observación no participante en los exámenes orales y las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los dos docentes de los últimos niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Estos datos brindan información esencial que sirve para responder la pregunta de investigación ¿cómo las creencias y reflexiones de los docentes respecto a sus dinámicas de evaluación de producción oral, influyen, si este fuera el caso, las acciones en las prácticas evaluativas?

La dinámica que se utilizó para la recolección de datos consistió en una serie de fases. En primer lugar, transcribimos los audios obtenidos de las entrevistas realizadas a los estudiantes, donde se manifestaron sus experiencias con las evaluaciones de la producción oral en los distintos niveles de inglés que han tomado. Los resultados de estas entrevistas nos permitieron realizar una matriz conceptual (ver figura 1) la cual fue de utilidad para llevar a cabo la siguiente fase.

La segunda fase consistió en establecer un espacio de diálogo con los dos docentes participantes a partir, de la presentación de los resultados de las entrevistas administradas inicialmente a los estudiantes en la forma de una matriz conceptual (Fig.1). A través de entrevistas se exploraron sus creencias. Luego, realizamos la transcripción de dichas entrevistas, la cual analizamos usando una codificación de color con el fin de tener una mirada más precisa de las diferentes creencias de los docentes que subyacieron a partir de las narrativas de los estudiantes con respecto a la evaluación oral.

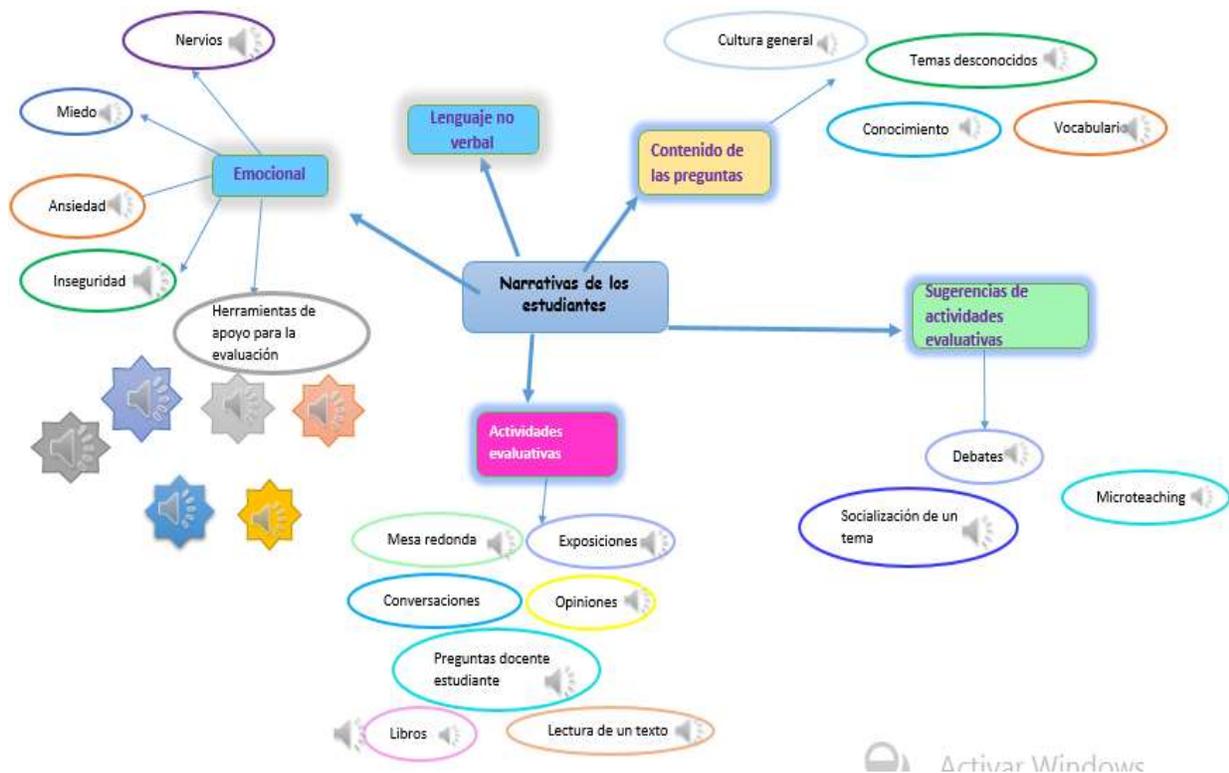


Figura 1. Matriz conceptual de las experiencias de los estudiantes.

Posteriormente, dentro del espacio de dialogo creado en la fase 2, solicitamos a los docentes que escucharan un audio de un examen oral realizado por ellos mismos a sus estudiantes de los últimos niveles de inglés. Esto con la intención de conocer qué posibles reflexiones surgen con respecto a las dinámicas durante el proceso de evaluación. Después, transcribimos los audios obtenidos de estas entrevistas y realizamos una codificación de color, referenciando las reflexiones de cada docente con colores diferentes. Esto nos permitió analizar la postura que el docente tomó y las reflexiones que se dieron al detallar sus dinámicas de evaluación.

Finalmente, observamos algunas sesiones de producción oral que los docentes realizaron después de los ejercicios de entrevistas. Lo anterior con el fin de determinar, en el mediano plazo, si hay o no alguna influencia entre las creencias y reflexiones de los docentes en las acciones ejecutadas posteriormente con respecto a las prácticas evaluativas de la producción oral en inglés.

Para plasmar de manera más clara lo expuesto anteriormente, a continuación se presentará una figura que indica el proceso que se siguió para la obtención y análisis de datos que nos permitieron responder la pregunta de investigación.

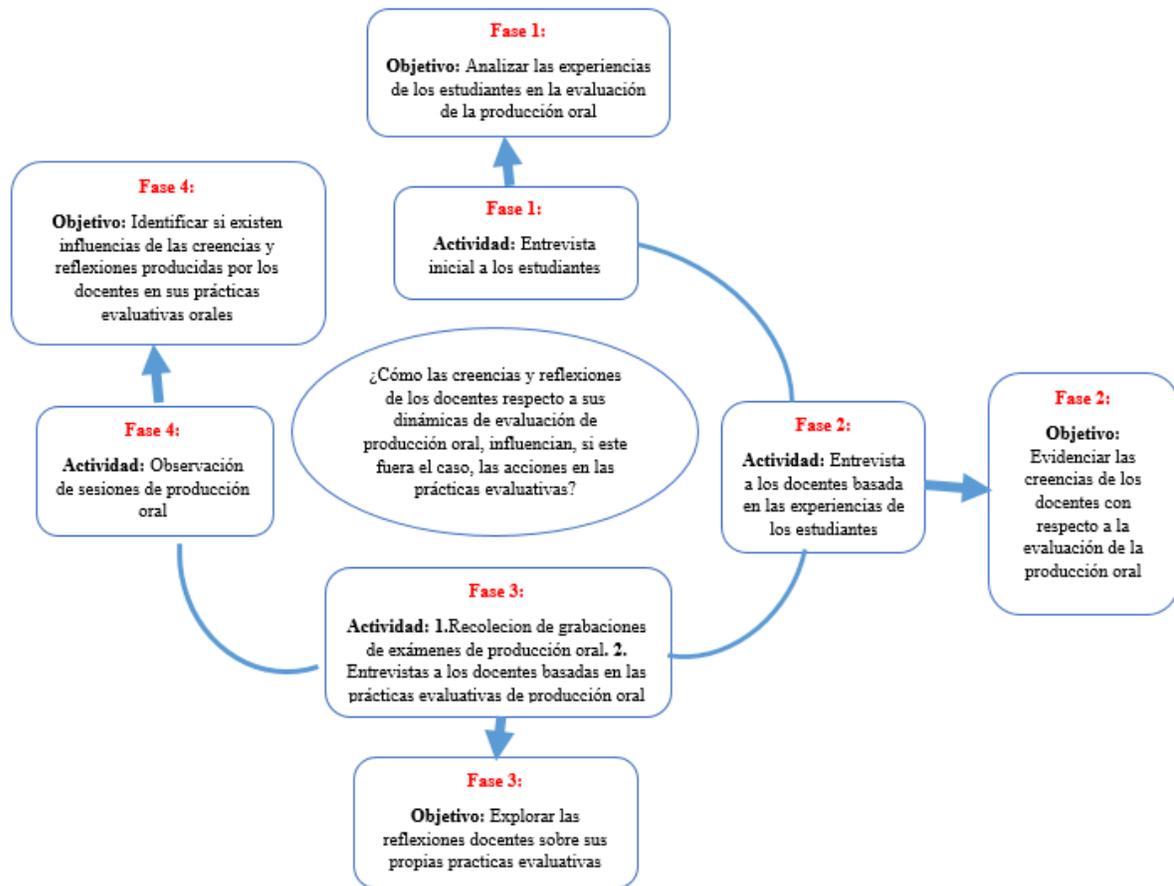


Figura 2. Proceso que se siguió para la obtención y análisis de datos.

5.1 Entrevistas a estudiantes

Inicialmente, a partir de los datos analizados de las transcripciones obtenidas de las entrevistas realizadas a los estudiantes, pudimos establecer tres diferentes categorías: (1) aspectos emocionales, (2) contenido de preguntas evaluativas y (3) pertinencia de actividades.

5.1.1 Aspectos emocionales

Este aspecto se refiere a las emociones y sensaciones que los estudiantes vivenciaron durante la realización de exámenes de producción oral en inglés en los diferentes cursos de inglés que ofrece la licenciatura. Para Horwitz et al., (como se citó en García, 2010) la ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes. Esto se vio evidenciado en las entrevistas realizadas a los estudiantes pues ellos aseguraron experimentar sensaciones de ansiedad y nerviosismo al momento de presentar una evaluación de producción oral, pues se sienten presionados al ver que el docente va a evaluar todas sus capacidades sobre la lengua.

Sifrar, M. (2006) se enfoca en uno de los aspectos mencionados por Horwitz et al., (1986) que habla del miedo que sienten los estudiantes a una evaluación negativa por parte de los docentes.

La autora afirma que:

El miedo a cometer errores es la dificultad que prevalece junto con los problemas de vocabulario en la expresión oral en clase. Esto se debe a muchas causas, entre las que podemos mencionar las referidas al contexto de nuestros estudiantes encuestados: en la clase se practica más la corrección gramatical que la comunicación con fluidez; en la clase no siempre se crea un ambiente de confianza; el profesor puede tener una actitud negativa hacia los errores o utilizar las técnicas de corrección directas (p.981).

Esto se ve reflejado en uno de los estudiantes entrevistados, quien afirmó:

“Pues a veces siento nervios, realmente depende mucho del profesor. Es extraño pero creo que depende mucho del profesor porque... Mmm... Han habido muchos que me han hecho sentir como muy confiada, tengo una conversación como si fuera una

conversación normal, del diario vivir pues. Pero hay otros profesores que sí toman una actitud como muy fuerte, gestualmente y en posiciones y todo, que te hacen sentir muy insegura, o por lo menos a mí me hacen sentir muy insegura” (E6: líneas 2 - 7).

Este es un claro ejemplo de que ciertos estudiantes se ven afectados por el lenguaje no verbal que utilizan los docentes, pues este tipo de reacciones les genera emociones que pueden influir en el desempeño de su producción oral. Lo anterior quiere decir que los estudiantes interpretan dicho lenguaje no verbal como algo negativo o positivo, y esta interpretación puede contribuir en el desarrollo de su producción oral

Por ejemplo, si el docente niega con la cabeza o tiene gestos negativos mientras el estudiante está hablando, esto va a inquietar al estudiante y lo va a poner más nervioso, lo que va a causar que éste posiblemente se bloquee y no tenga una buena producción oral. En cambio, si el docente asiente con la cabeza o sonríe va a tranquilizar al estudiante y lo va a hacer sentir más seguro respecto a lo que está diciendo y posiblemente va a tener un mejor desempeño en su producción oral.

Adicionalmente, la actitud del profesor a la que se refiere Horwitz et al., (1986) puede influir también en las apreciaciones que tienen los estudiantes respecto a las evaluaciones orales. Es decir, un estudiante puede considerar que la relación con el docente es uno de los aspectos que determinan el éxito de la evaluación oral. Esto se refleja en las opiniones de algunas entrevistas como la siguiente:

“Bueno agradable, recuerdo de una profesora que mientras yo le hablaba a ella, ella me sonreía y yo sabía que la estaba embarrando pero pues seguía sonriendo. Y ella lo que hacía era como colaborar con la conversación. Y eso me ayudó muchísimo

porque pues era la primera vez que yo tenía ese tipo de ejercicios con ella y me sentía muy tímida, pero esa actitud ayudó mucho. Y desagradable, pues... Emm... Una vez que tuve que parar, bueno me hicieron parar en medio del *speaking* porque el profesor básicamente dijo que tenía un acento demasiado fuerte, que así yo no podía llegar a ser docente, bueno súper fuerte y no fue sólo conmigo sino con varios estudiantes” (E6: líneas 49 - 57)

Este estudiante tuvo un mejor desempeño en la evaluación realizada con el primer profesor pues éste tenía una actitud positiva; en cambio, con el segundo profesor se sintió bloqueado lo cual produjo que su resultado no fuera tan bueno.

Por otro lado, existen algunos aspectos que influyen a los estudiantes según la percepción que ellos tengan frente a la producción oral. Por ejemplo, al preguntarles a algunos estudiantes qué sensaciones experimentan al presentar una evaluación de producción oral, el estudiante 7 afirmó:

“Puede que yo vaya bien pero de un momento a otro como que entro en pánico y ahí es cuando empiezo a embarrarla de muchas maneras. Me pongo nerviosa, se me olvida la idea que tenía en la cabeza, no completo las ideas por esa misma razón empiezo a divagar en lo que estaba pensando... Sí, en realidad me siento muy nerviosa, entro en shock al ver que el profesor empieza como a anotar cosas” (E7: líneas 2 - 7).

Estos sentimientos son sustentados por Wang (como se citó en LicetKiami, 2010), pues identifica la ansiedad en una lengua extranjera como un sentimiento de miedo, tensión, aprensión, inquietud y preocupación, asociado con la percepción o anticipación de eventos negativos en

contextos de aprendizaje de una segunda lengua. Además considera que es muy común sentir ansiedad en momentos de presión, como lo sería una evaluación de producción oral en este caso.

5.1.2 El contenido de las preguntas de evaluación

Este aspecto surge a partir de las opiniones de los estudiantes sobre el contenido y pertinencia de las preguntas de evaluación oral. Luego de haber realizado las entrevistas, se encontró que algunos de los estudiantes consideraban que las preguntas de cultura general no les permitían demostrar todas sus habilidades en la lengua, ya que habían experimentado muchas situaciones en las cuales no conocían el tema de las preguntas que se les realizó y esto hace que no pudieran responder de manera adecuada.

Un ejemplo de esta situación se evidencia en un extracto de la entrevista realizada al estudiante 4 quien afirmó:

“Hay veces que preguntan acerca de religión o de política o cosas que no manejamos nosotros como estudiantes de licenciaturas. Que si nos preguntan particularmente sobre educación, métodos de educación, eh qué pensamos acerca de la educación de un país, tenemos más idea y somos más seguros y más capaces de dar una respuesta no sólo concreta sino también como con más idea, con más base, o sea no solo bien gramaticalmente sino que también la idea es elaborada” (E4: líneas 19 - 25).

Con lo anterior podemos afirmar que el conocimiento relativo de los estudiantes hacia las preguntas genera sentimientos ambiguos. Es decir, en algunos casos los estudiantes pueden presentar sentimientos de ansiedad y nerviosismo, lo cual no les permite demostrar todos sus conocimientos en la lengua, pues no tienen el conocimiento requerido para hablar sobre el tema, cumpliendo las pautas que exige una evaluación de producción oral. Mientras que si el estudiante

tiene conocimiento del tema de la pregunta, su producción oral podría ser más efectiva ya que podría expresarse mejor.

Adicionalmente, para algunos estudiantes el contenido de las preguntas podría acercarse a su conocimiento global de su realidad, el cual es condicionado a su experiencia o a su contexto de formación y a su conocimiento previo. Como evidencia adicional, rescatamos este segmento de la entrevista realizada al estudiante 2 quien afirmó que el conocimiento de cultura general “es muy necesario porque nosotros como futuros profesores que estamos aprendiendo idiomas, también tenemos que saber de cultura” (E2: líneas 16 - 17). Con lo anterior podemos decir que si bien es necesario tener un conocimiento previo de un tema para poder desenvolverse al hablar de él, nosotros como docentes en formación deberíamos tener conocimiento acerca de cultura o temas generales que se presentan en la sociedad.

5.1.3 Actividades en las prácticas evaluativas.

Con este aspecto se muestra de manera general las percepciones de los estudiantes acerca de las actividades que se les realiza en las evaluaciones de producción oral. Al analizar estas opiniones, pudimos observar que los estudiantes tuvieron muchas percepciones respecto a las actividades evaluativas, algunas positivas y algunas negativas. Sin embargo, determinar la pertinencia de las actividades evaluativas orales puede no competirle al alumno ya que el docente es quien tradicionalmente diseña las actividades de evaluación bajo el criterio institucional o bajo su propio criterio. No obstante, se deberían tener en cuenta actividades evaluativas sensibles a las necesidades y realidades de los estudiantes. Es decir, debería existir una evaluación inclusiva, pues como lo afirma Coll & Onrubia (1999), una evaluación inclusiva es una evaluación al servicio de la ayuda educativa para todos y cada uno de los alumnos.

Ahora bien, el contenido de las preguntas puede algunas veces no generar una comunicación continua, pues de acuerdo con los resultados encontrados, la valoración de la producción oral debería darse en un contexto comunicativo natural y además debería desarrollarse a partir de una secuencia no solo de interacción sino de negociación de significado. El siguiente fragmento tomado de la entrevista al estudiante 1 ejemplifica lo mencionado anteriormente.

“Me gusta más que haya comunicación constante, puede ser entre el profesor y el estudiante o entre varios estudiantes, pero que sea una conversación natural, porque uno casi nunca va a tener casi que hablar todo el tiempo eso no es real.” (E1: líneas 41 - 43).

Esta reflexión nos da una clara idea de la percepción que tienen algunos estudiantes como futuros docentes de lengua con respecto a la producción oral, es decir, que ésta debería darse en un ambiente natural, donde además se de una comunicación dinámica y de interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante durante el proceso de la evaluación oral.

Por otro lado, la reflexión sobre las prácticas evaluativas ya empleadas genera nuevos planteamientos con respecto a éstas. Los estudiantes, aunque consideran asertivas algunas prácticas evaluativas, observan que la implementación de nuevas estrategias podría diversificar el manejo de la lengua. Esta última afirmación se evidencia en el siguiente fragmento tomado de la opinión del Estudiante 1, donde éste sugiere una actividad evaluativa:

“Podría ser una socialización, me parecería una buena idea o sea poner un tema donde los estudiantes puedan estudiar una semana, investigar acerca del tema y que el profesor llegue e inicie la conversación” (E1: líneas 45 - 47).

Este tipo de actividades suponen brindar un cambio positivo a la producción oral de los estudiantes y que, de alguna forma u otra, se vean inmersos en contextos reales, donde la comunicación se pueda dar de una manera más natural y espontánea, en donde no se siga una estructura rígida.

A manera de conclusión, podemos decir que las percepciones que los estudiantes tienen acerca de las actividades realizadas para evaluar la producción oral, pueden ser clasificadas en diferentes aspectos que se relacionan entre sí. No obstante, podemos considerar que el aspecto emocional es el más importante pues los sentimientos de los estudiantes hacia las actividades evaluativas pueden influir en el desempeño del estudiante en la evaluación.

La exploración de las narrativas de los estudiantes con respecto a la evaluación de la producción oral, nos permiten dar paso a la indagación de las creencias que tienen los docentes con respecto a sus dinámicas evaluativas, lo cual se mostrará en el siguiente apartado.

5.2 Análisis de las creencias de los docentes sobre las dinámicas de evaluación

La sección que se expondrá a continuación tiene como objetivo principal analizar las diferentes creencias de los docentes sobre las dinámicas de evaluación, desde la voz de los estudiantes, además de destacar las perspectivas del docente frente a esas dinámicas. Para esta fase inicial de exploración de creencias, es importante resaltar que la entrevista con el docente 1 se realizó en español y la entrevista con el docente 2 en inglés; por lo tanto, decidimos dejar sus voces en el lenguaje en el que las produjeron con el fin de que fueran lo más textuales posible.

5.2.1 Creencias docente 1

La entrevista realizada al primer docente nos permitió codificar 4 aspectos: 1) Generalización emocional. 2) Habilidad de auto-corrección influenciada por herramientas, 3) Alcance de herramientas de apoyo para la evaluación, y finalmente 4) Cursos de inglés como modelo de formación en evaluación.

5.2.1.1 Generalización emocional

Este código hace referencia a la generalización que hace el docente acerca de entender a los estudiantes homogéneamente desde el punto de vista de sus emociones. En este caso, se cree que todos los estudiantes en general experimentan tensiones y nervios al momento de presentar un examen oral.

Según el docente 1, los aspectos emocionales siempre van a predominar en la producción oral del estudiante. El siguiente fragmento tomado de la entrevista sobre las creencias al docente 1 (EC1) ejemplifica lo mencionado anteriormente:

“En todo tipo de exámenes, sea presentación o sea entrevista siempre va a haber nervios [...]” (EC1: línea 3)

“Igual van a estar ansiosos” (EC1: línea 25)

Como se puede observar en los fragmentos, el docente muestra una clara creencia generalizadora en cuanto a las emociones de los estudiantes pues pluraliza, en dos ocasiones, el hecho de que los estudiantes siempre van a enfrentar un examen oral con nervios y tensiones.

Por lo anterior, una posible conjetura que puede emerger de este análisis es que al concebirse todos los estudiantes desde un mismo plano emocional es improbable que el tipo de evaluación que se lleve a cabo considere la esencia subjetiva y heterogénea de cada estudiante.

5.2.1.2 Habilidad de auto-corrección influenciada por herramientas

Este código se relaciona con la creencia del docente acerca de la capacidad que los estudiantes pueden desarrollar para auto-corregirse durante el proceso de evaluación oral, influenciados por las herramientas utilizadas por el docente al momento de evaluar (grabadora, lápiz y papel).

Ahora bien, una postura que pudimos resaltar con respecto a los errores cometidos por los estudiantes al momento de realizar un examen oral se muestra en el siguiente fragmento:

“Cuando un estudiante ve que uno escribe algo, si son pilosos cambian lo que dijeron para que el error ya uno no lo tenga en cuenta” (EC1: líneas 38-39)

En este caso, el docente 1 cree que al momento de una evaluación oral las herramientas constituyen, desde su punto de vista, un instrumento para fomentar la autocorrección de los errores, por parte de los estudiantes, que puedan surgir al momento de ser evaluados de forma oral.

Ahora bien, al momento de contrastar las visiones del docente frente a las de los estudiantes encuestados podemos argüir que por un lado, se puede ver que independientemente de que el estudiante se corrija o no, ellos tienden a considerar estos elementos como una herramienta de aprensión. Por otro lado, el hecho de que potencialmente algunos estudiantes se puedan corregir a sí mismos, influenciados por las herramientas que utiliza el docente a la hora de evaluarlos,

podría indicar que los estudiantes que no tengan la habilidad de autocorregirse estarían en desventaja de acuerdo a esta visión del docente.

Un análisis más profundo indicaría que un alumno puede tener la capacidad de auto-monitorearse y corregirse cuando produce en forma oral en inglés, pero al momento de ser evaluado, por razones circunstanciales como por ejemplo la ansiedad, puede no hacer uso de esta habilidad.

5.2.1.3 Importancia de elementos subjetivos durante la evaluación

Se refiere a la relevancia que le da el docente a aspectos subjetivos como actitudes, lenguaje no verbal, y otras manifestaciones semióticas, que influyen el proceso evaluativo de los estudiantes.

En el ejemplo a continuación se evidencia la creencia de que más allá de las herramientas evaluativas que se utilicen durante la evaluación, es importante para él como docente y nos exhorta a los estudiantes, como futuros docentes, a tener en cuenta que los aspectos no verbales (como actitudes transmitidas en el tono de voz del docente) son más importantes:

“De pronto no es tanto el uso de la herramienta, sino más la actitud de ustedes [...] yo no les hago caras como de ‘uy que mal lo están haciendo’, no.” (EC1: Líneas 58-60)

El docente manifiesta sensibilidad acerca de aspectos subjetivos que existen en la mediación entre docentes y alumnos los cuales evidentemente son percibidos por los estudiantes y que de acuerdo a la narrativa de sus experiencias influyen en su desempeño durante el examen oral. Este se constituye en un elemento genuino muy importante de negociación de significados entre docente y estudiante, como también se ve en el siguiente ejemplo:

“Cuando alguien de pronto comete un error así garrafal entonces hago como caras, pero no con el ánimo de hacerlos sentir mal si no como... [Para que se den cuenta]”

(EC1: Línea 81-83)

Podemos ver que si bien es cierto que la intención del docente es que el estudiante se percate de alguna inexactitud al hablar, algunas veces el efecto no es el deseado.

5.2.1.4 Alcance de herramientas de apoyo para la evaluación

Este otro código hace referencia a la creencia que tiene el docente con respecto al alcance o relevancia de herramientas utilizados en la evaluación, creencia que se activó a partir de las distintas opiniones que tienen los estudiantes acerca de estos instrumentos y. El docente 1 es consciente que para algunos estudiantes el uso de herramientas de apoyo tales como grabadora, lápiz y papel puede ser algo intimidante, sin embargo, considera que es indispensable el uso de estos. Esto se ve reflejado en este fragmento:

“yo personalmente lo hago así, hago las dos cosas al tiempo [grabar y tomar nota] porque de pronto hay cosas que se me olvidan o se me pasa, entonces después puedo volver a escuchar y si un estudiante dice ‘no, yo no dije eso’, que es válido, yo les puedo mostrar y si de pronto es cierto que no lo dijo entonces pues yo hago el cambio” (D1: líneas 71-74)

Lo anterior muestra una clara creencia de cómo el docente hace uso de las herramientas como la grabadora y el papel, con el ánimo de que sean un instrumento efectivo para la retroalimentación del estudiante. Ahora bien, el uso de estas herramientas de apoyo es una ayuda para el docente para que éste pueda generar una valoración más objetiva con respecto al nivel de conocimiento del estudiante, como lo afirma el docente:

“Entonces es bueno tener digamos la evidencia y también en caso que los estudiantes pidan un segundo evaluador o cosas así. Pero digamos no es que uno lo haga de malo, o por lo menos yo no lo hago de malo es simplemente que es como la manera y el estilo de cada profe de hacerlo” (D1: líneas 74-77)

Con esto último, podemos ver que el docente confronta la creencia de que las herramientas que utiliza son importantes para dar una valoración objetiva, con la visión de los estudiantes que ven estas herramientas como un factor de interferencia.

Existen diferentes maneras y estilos de evaluar, y esto depende principalmente del profesor, pues no todos manejan los mismos estilos. Es por esto que es importante tener en cuenta las creencias que tienen los docentes, para de esta manera entender las dinámicas evaluativas.

5.2.1.5 Cursos de inglés como modelo de formación en evaluación

Se refiere a la creencia de que los docentes en formación deberían estar expuestos a diversas formas de evaluación dado el carácter de modelo formativo que el escenario de aprendizaje en los cursos de inglés representa para los estudiantes de la licenciatura.

Podemos observar en el ejemplo a continuación que la creencia que subyace en el docente es una apertura al cambio y a la adopción de nuevas ideas en cuanto a la forma como se evalúa a los futuros docentes en los cursos de inglés. Esta perspectiva beneficiaría no solo procesos de enseñanza-aprendizaje sino su formación profesional en cuanto a la evaluación al servir como un modelo.

“pero digamos que estando en la licenciatura, en un programa de licenciatura, en donde ustedes van a ser profes es bueno que... tener diferentes tipos de evaluaciones, no necesariamente una sola” (EC1: líneas 176-178)

Es interesante ver como este docente se encuentra abierto a las distintas opiniones dadas por los estudiantes y también considera adecuado que, como futuros docentes, implementemos nuevos tipos de evaluaciones. Esta entrevista además permitió conocer las distintas creencias que tiene el docente frente a las dinámicas evaluativas que él mismo practica, así como frente a las opiniones de los estudiantes.

Consideramos que es pertinente discutir acerca de los espacios académicos en la licenciatura donde estos modelos de referencia para la evaluación puedan ser contestados reflexivamente y problematizados por parte de los docentes en formación.

5.2.2 Creencias docente 2

Los resultados arrojados de la entrevista realizada al docente 2 fueron clasificados en los siguientes códigos: 1) Barrera entre docente y estudiante, 2) uso de herramientas evaluativas como factor de desventaja, 3) carácter espontáneo de la evaluación oral, 4) pertinencia en la generalización de actividades y 5) efectos de elementos discursivos y semióticos en la evaluación.

5.2.2.1 Barrera entre docente y estudiante

Este código se refiere a la creencia de que exista una barrera de formalidad entre el docente y el estudiante ya que se considera que en este tipo de situaciones es preciso guardar cierta distancia.

Uno de los resultados más importantes de la entrevista con el docente 2 es que él reconoce que existe un enlace entre el aspecto emocional de los estudiantes y la relación que se tiene con el docente al momento de evaluar. Sin embargo, el docente considera que al tratarse de una evaluación, el buen desarrollo de ella es trabajo del estudiante exclusivamente. Es decir, el docente entiende que el estudiante pasa por una serie de experiencias emocionales al momento de ser evaluado oralmente, no obstante, éste debe aprender a lidiar con esas experiencias y controlar esas emociones con el fin de tener buenos resultados en la evaluación.

En otros términos, el profesor cree que si bien ellos como docentes deben tratar de que el estudiante se sienta cómodo en el examen, este trabajo recae en gran parte sobre los estudiantes, pues ellos deben prepararse para este tipo de situaciones no solo desde el punto de vista lingüístico-académico, sino también desde el punto de vista emocional. Sin embargo, desde una visión más global de este tipo de evaluación, el docente cree que esta preparación se ve reflejada en su vida profesional ya que deberán enfrentarse a situaciones más complicadas a la de una evaluación oral (entrevistas de trabajo, juntas, etc.).

Lo anterior puede verse reflejado en los siguientes fragmentos tomados de la entrevista donde se reflejan las creencias del docente 2 (EC2):

“I know that people always get nervous for an oral exam, there are only very few people that don't get nervous... so, I don't know... first of all, I think you have to try like make them feel comfortable and... be kind or friendly, but also not exaggerate because it's an exam” (EC2: líneas 42 - 43).

“In the other side, these elements are something that students also have to learn how to control [...] because later they're gonna be also in situations like job interviews and

so on [...] so it's something I think students have to learn how to deal with especially with the higher levels” (EC2: líneas 48 - 53)

Con el ejemplo anterior se evidencia una creencia en el docente 2, la cual se caracteriza por una relación de formalidad entre el docente y el alumno en el contexto de evaluación, con el fin de fomentar la autorregulación emocional por parte de los estudiantes.

5.2.2.2 Uso de herramientas evaluativas como factor de desventaja

Este código nos permite dar cuenta de la creencia del docente 2 respecto a que el uso de herramientas como la grabadora o la toma de apuntes como apoyo para la evaluación de la producción oral, es un factor de desventaja para los estudiantes.

El docente cree que cuando los estudiantes presentan un examen oral, deben pensar y producir rápidamente; por tal motivo considera que escuchar las grabaciones después del examen lo obligaría a prestar especial atención a los pequeños detalles y, asimismo, a notar cada vez más los errores cometidos por los estudiantes lo cual puede ser desventajoso para el producto de la evaluación de los estudiantes. Adicionalmente, el docente 2 expresó:

“I think as a teacher in that case also I don't want to give myself too much advantage in the sense that I can listen to it again and again to check for more and more mistakes.” (EC2: líneas 76 - 78)

Como se puede evidenciar en este apartado tomado de la entrevista de creencias realizada al docente 2, él cree que no es necesario escribir cada minúsculo error que el estudiante cometa, pues basta con tomar apuntes de los errores globales como errores de conjugación, de estructuras de las oraciones o errores de pronunciación notorios. Esta creencia se reafirma abajo con el hecho

de que al docente no le gusta usar las herramientas, que son de carácter institucional, de apoyo para la evaluación.

“[...] that’s why I use the paper also, because again, because we have to, it’s not that I want, it’s because I have to, because is part of the feedback we have to give. So that’s why on the paper I write the biggest mistakes but I also write some positive elements, always, if it’s good is good” (EC2: líneas 84 - 88).

Con la información podemos ver la creencia del docente 2 acerca de que el uso de las herramientas evaluativas que exige la licenciatura ponen en un estado de desventaja a los estudiantes, pues con ellos el docente 2 nota más los errores cometidos por los estudiantes durante la evaluación. Por tal motivo, él cree que es importante resaltar también los aspectos positivos del estudiante en esa valoración.

Con la información anterior podemos ver cómo el docente 2 parece interesarse en el beneficio de los estudiantes al tratar de no enfocarse mucho en sus errores y en resaltar lo positivo que resultó del examen. Sin embargo, podemos ver que él realiza estas acciones por exigencia de la licenciatura. Lo anterior se puede evidenciar en lo mencionado por Ferreyra (2012), citado en el estado del arte, quien afirma que el docente no siempre puede emplear los métodos evaluativos con base en sus creencias, pues existen ciertas pautas institucionales a las que deben obedecer.

Esta creencia del docente 2 concuerda con lo narrado por los estudiantes al afirmar que el uso de estos elementos en la evaluación los pone en estado de vulnerabilidad pues habrá especial fijación en los errores que ellos cometen.

5.2.2.3 Carácter espontáneo de la evaluación oral

Este código hace referencia a la creencia del docente 2 de que la evaluación oral del estudiante debe ser instantánea y espontánea, pues es así que éste demuestra realmente sus conocimientos en la lengua extranjera. Esta creencia se verá reflejada en el siguiente fragmento tomado de la entrevista de creencias realizada al docente 2.

“I think that the idea of the exam is that they speak, not give a presentation. So it has to be kind of not prepared, it has to be kind of instantaneous, spontaneous... at the moment... not prepared” (D2: líneas 226 - 228).

La evaluación de la producción oral debe ser espontánea pues allí reside la verdadera habilidad y competencia comunicativa del estudiante, la cual es el fundamento de la creencia del docente 2. Esto podría evidenciar la razón por la cual el docente 2 acude a cierto tipo de actividades evaluativas, que son las que le proveen la información que de acuerdo con su creencia, es lo que se debe evaluar en los exámenes.

5.2.2.4 Pertinencia en la generalización de las actividades

Este código se relaciona con la creencia del docente acerca de la concepción de que diferentes actividades evaluativas pueden valorar los distintos criterios que requiere una evaluación de la producción oral. La obtención de rasgos de esta creencia fue incentivada por las narrativas de los estudiantes, donde ellos expresan otras alternativas de evaluación que podrían ser utilizadas por los docentes de la licenciatura.

Esta creencia es reflejada en la entrevista al docente 2, donde manifiesta que todas esas actividades propuestas por los estudiantes son pertinentes, pues les permiten a los estudiantes demostrar sus habilidades en la lengua extranjera desde diferentes enfoques. El docente 2 afirmó:

“These ones are good [...] I would say all of them, because all of them are useful and all of them are kind of evaluate speaking but in different ways. So I would say different focus or different angles” (EC2: líneas 243 - 246).

Con el fragmento anterior podemos evidenciar que el docente cree que todas las actividades que pueden llevar a cabo otros docentes, o inclusive que pueden proponer los estudiantes, tienen un aporte pertinente para evaluar la habilidad de *speaking* considerando sus diferentes dimensiones. Sin embargo, esta creencia es puesta en tensión bajo el sistema de valor del docente que implica que la evaluación debe fomentar la producción oral espontánea de los estudiantes. Bajo este criterio, el docente opta únicamente por la actividad de evaluación que él siempre aplica. No obstante, esto no quiere decir que el docente no utilice diferentes actividades evaluativas en evaluaciones no formales.

Lo anterior nos lleva a concluir que aunque el docente cree que todas las actividades en general son adecuadas, éstas no se acomodarían al criterio más importante que debe cumplir una evaluación de producción oral formal, el cual según el docente, es que la producción oral del estudiante debe ser espontánea.

5.2.2.5 Efectos de elementos discursivos y semióticos en la evaluación

Este código se refiere a la creencia del docente 2 acerca de que existen ciertos elementos discursivos y lenguajes no verbales que pueden tener un efecto en los estudiantes dentro de un escenario de evaluación.

En primer lugar, el docente cree que algunas manifestaciones semióticas como gestos y actitudes podrían tener un efecto positivo en los estudiantes, pues los hacen caer en cuenta cuando cometen errores y eventualmente corregirlos. Lo anterior lo vamos a reflejar en el siguiente fragmento:

“Because if a student says something very... strange [...] you have to [react], in some contexts, the students immediately realizes that he did that, [...] immediately react to that like ‘oh my god, I said something strange’” (EC2: líneas 272 - 275).

Por otro lado, el docente cree que es importante tratar de controlar este lenguaje no verbal, pues podría afectar emocionalmente a los estudiantes y por ende incidir en su producción oral. Esta creencia se evidencia en el fragmento mostrado a continuación:

“You have to be careful with how you react [...] because it’s very easy to insult people [...] you have to be kind of careful [...] especially with your facial expressions” (EC2: 286 - 289).

Aquí podemos decir que existe una diferencia entre las visiones de los estudiantes, evidenciadas en sus narrativas y la creencia del docente, pues los primeros interpretan estos gestos como algo negativo, intencional y aprensivo, pues ellos no interpretan esos elementos discursivos y semióticos dentro de la perspectiva del docente.

Después de haber analizado las creencias de ambos docentes, podemos concluir que pese a que encontramos similitudes en sus sistemas de creencias relacionados con la evaluación oral, hay muchas otras cosas en las que difieren. Por ejemplo, uno cree que es bueno estar abierto a nuevas alternativas de evaluación y está dispuesto a usarlas en su práctica docente, mientras que el otro se limita a seguir las sugerencias dadas por la licenciatura. Sin embargo, ambos creen que

cumplen un papel fundamental en la producción oral del estudiante pues no solo son los jueces principales de la producción de los estudiantes, sino que también sus posturas frente a la evaluación de los estudiantes pueden influenciar en el producto de la misma.

Ahora bien, después de analizar las creencias de los docentes respecto a la evaluación oral a partir de las experiencias de los estudiantes, la siguiente fase de esta investigación es llevar a cabo el ejercicio de introspección propuesto con los docentes acerca de sus prácticas evaluativas orales con base en grabaciones de algunas evaluaciones realizadas, con el fin de conocer qué posibles reflexiones emergen al confrontarse con sus prácticas evaluativas.

5.3 Análisis de las reflexiones docentes sobre sus prácticas evaluativas

Esta sección pretende mostrar las reflexiones docentes que surgen teniendo como base las grabaciones de las prácticas de evaluación de producción oral de los docentes. Cabe mencionar que en estas entrevistas realizadas a los dos docentes, se pretendió hacer una reflexión sobre la acción, la cual se refiere al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción (Schön, 1983). Es decir, es la reflexión que el docente hace sobre sus prácticas pedagógicas después de la clase; por esto, las grabaciones de las evaluaciones realizadas a los estudiantes son una herramienta fundamental.

5.3.1 Reflexión docente 1

En primer lugar, veremos las reflexiones del docente 1 que emergen a partir del análisis del audio de una exposición realizada para el examen de producción oral de dos estudiantes del curso de inglés a cargo de este docente. Categorizamos sus reflexiones en dos aspectos: 1) interacción entre el docente y el estudiante y 2) carencia de espontaneidad en la producción oral.

5.3.1.1 Interacción entre el docente y el estudiante

Este aspecto hace referencia a la reflexión que hizo el docente 1, con respecto a la interacción entre docentes y estudiantes que él evidenció en el evento de una evaluación que realizó durante la realización de esta investigación.

Esta primera caracterización de la reflexión subyace del razonamiento del docente 1 acerca de ciertas preguntas que le permitieron darse cuenta de lo positivo y negativo que surgió durante el examen con estos estudiantes. En los siguientes apartados el docente 1 resalta la importancia de la interacción docente-estudiante en la evaluación oral. Por esto considera que debió relacionarse más con ellos, realizando preguntas o comentarios respecto a lo que exponían.

“De pronto faltó un poquito más de interacción con ellos.” (ER1: línea 18)

Podemos problematizar que lo que llevó al docente a hacer esta reflexión fue el hecho de que en ese momento quizás sintió la necesidad de potenciar la producción oral que los estudiantes estaban exponiendo.

“De pronto les haría más preguntas en relación... En cuanto a lo que dijeron [...] sí, creo que lo podría hacer... o sí, lo debería hacer.” (ER1: líneas 76 y 82)

Con esto último podemos ver que el docente 1 reflexiona acerca de la interacción que debió haber tenido con los estudiantes. Consideramos que esta reflexión activó una creencia relacionada con el rol del docente dentro del escenario de la evaluación oral el cual es, a nuestro juicio, el de ‘promotor de interacción’.

5.3.1.2 Carencia de espontaneidad en la producción oral

Se trata de la reflexión por parte del docente 1 frente al evento de una exposición realizada por dos alumnas en el cual analizó que faltó espontaneidad en la producción oral por parte de ellas.

En primera instancia el docente 1 reconoce que la manera en que realizó la evaluación no generó suficiente espontaneidad por parte de las estudiantes, dado los criterios que él les dio para realizar la exposición. Este aspecto es característico de la producción oral según lo evidenciado en las creencias de los docentes. Esto se refleja a continuación en lo mencionado por el docente 1.

“que sea más espontáneo [el evento evaluativo], que algunas partes sean más espontáneas porque hay otras pues que investigan [para la exposición].” (ER1: líneas 90 - 91).

Con lo anterior podemos ver que la actividad de evaluación fue una exposición, en la cual se requirió que los estudiantes investigaran acerca de un tema, lo cual, según la reflexión del docente, conllevó a la limitación del grado de espontaneidad de las estudiantes.

En el siguiente segmento de la sesión de reflexión, el docente les proveyó a los estudiantes una serie de criterios que les permitieron investigar sobre características específicas del tema de la exposición. El docente consideró que el brindarles esos criterios a los estudiantes no permitió que ellos fueran más allá de reportar lo que investigaron por lo cual su producción espontánea se vio limitada.

“les daría menos criterios para hablar, y durante la exposición les haría más preguntas, acerca de... No solamente de lo que investigaron sino de lo que ellas piensan acerca de lo que investigaron.” (ER1: líneas 86 - 88).

Esto nos lleva a darnos cuenta de que el docente 1 reflexiona respecto a sus prácticas evaluativas, no solo reconociendo sus aspectos a mejorar sino también dando alternativas para sus futuras dinámicas evaluativas.

5.3.2 Reflexión docente 2

En esta sección se presenta el análisis de la reflexión del docente 2, tomando como base un audio de una evaluación oral que el docente realizó a dos estudiantes. Dicha evaluación consistió en una serie de preguntas dentro de un formato de conversación entre los estudiantes.

Categorizamos sus reflexiones en los siguientes aspectos: 1) Diversidad de temas evaluativos y 2) Dinámica que evalúa aspectos puntuales de la lengua.

5.3.2.1 Diversidad de temas evaluativos

Este aspecto se refiere a la reflexión realizada por el docente 2 con respecto a la elección de temas para realizar la evaluación de producción oral mencionada anteriormente, pues el hecho de presentar a los estudiantes preguntas con contenidos similares no generaba suficiente producción oral en ellos.

El docente 2 reflexionó acerca de los temas utilizados en esa evaluación, pues reconoció que si hubiera usado diferentes contenidos temáticos, la producción oral de los estudiantes habría sido más efectiva. Esto se ve reflejado en el fragmento de la entrevista de reflexión al docente 2 (ER2) que se muestra a continuación

“the topics were linked [...] it would be a better idea to have another topic, to have at least two very different topics [...] to make them talk [...] I could have changed the

topic but I think it was related to the fact that that was the topic that was left.” (ER2: Líneas 92-96).

Lo anterior nos permite determinar que esta reflexión del docente 2 puede estar sustentada bajo su creencia de que en un examen de producción oral, no debe haber interacción entre el docente y los estudiantes, pues en ese momento el docente pudo realizar otras preguntas de otro tipo con el fin de fomentar la producción de sus estudiantes. Sin embargo, argüimos que era improbable que esto sucediera, ya que el docente cree que cuando se trata de una evaluación formal no debería haber intercambio de preguntas u opiniones entre el docente y los estudiantes.

5.3.2.2 Dinámica que evalúa aspectos puntuales de la lengua

Este aspecto hace referencia a la reflexión del docente 2 respecto al uso de una dinámica evaluativa que permita valorar aspectos específicos que necesita demostrar un estudiante en su producción oral.

En el ejemplo a continuación podemos observar que se genera una reflexión a partir de un suceso positivo durante la evaluación oral que realizó, en la medida en que el docente considera que la forma de evaluación que funciona mejor es la que él utiliza debido al procedimiento que ésta tiene.

“So the format itself, I think I would keep it. Like an individual part and a part when they have to discuss a topic. Yeah I think it’s ok. It’s probably the best way [...] (with this kind of evaluation) I could evaluate fluency, pronunciation, sentence structure, grammar, vocabulary, content of what they’re saying, the ideas were clear” (ER2: líneas 116 - 117).

Con lo anterior podemos ver cómo el docente 2 considera que este tipo de evaluación realizado en ese momento proveyó lo que para él son los criterios a evaluar en la producción oral, que para este caso son fundamentalmente lingüísticos; por tal motivo hizo uso de esta dinámica que según su reflexión fue la indicada para este o cualquier otro ejercicio de evaluación.

En conclusión, a pesar de que ambos docentes deben seguir los lineamientos estipulados por la licenciatura en cuanto al esquema de evaluación, éstos toman decisiones diferentes con respecto a la evaluación de producción oral que realizan. Por ejemplo, uno de ellos resalta la importancia de la interacción entre docente-estudiante mientras que el otro considera que la interacción debería darse entre los estudiantes mas no con el profesor.

Después de realizar este ejercicio de reflexión con los docentes, se procedió a observar a cada docente en sesiones donde se evidenciaron episodios de evaluación oral en clase. Esto con el fin de analizar si existe una relación entre sus creencias y reflexiones reflejadas en las entrevistas y las acciones y dinámicas en las prácticas evaluativas observadas posteriormente.

5.4 Observación de sesiones de producción oral.

En esta sección se examinará de qué manera las creencias y reflexiones de los docentes que emergieron a partir de las entrevistas, se relacionaron, si fue el caso, con sus acciones en las prácticas evaluativas realizadas en el aula de clase. Es importante indicar que en esta sección realizamos un análisis de los eventos evidenciados en las sesiones que se dieron a partir de la reflexión para la acción realizada por el docente. Según Killion & Todnem (1991) ésta se refiere a las acciones llevadas a cabo a partir de una reflexión de una práctica realizada en el pasado. Adicionalmente, consideramos pertinente mencionar que en este apartado observamos algunas

sesiones de clase para evidenciar la evaluación informal (Harris & McCann, 1994) de la producción oral que se da a partir de una serie de actividades.

5.4.1 Sesión de producción oral docente 1

En esta sección reportamos un ejemplo de una sesión donde el docente realizó una serie de actividades que se relacionaban con un contenido programado por este nivel de inglés. Las actividades más significativas fueron una discusión en grupos acerca del tema y una actividad de completar los espacios en la letra de una canción.

La observación nos permitió ver la relación que existe entre las actividades realizadas por el docente 1 y sus creencias. En primer lugar, la creencia del docente acerca de los aspectos subjetivos como actitudes, lenguaje no verbal y otras manifestaciones semióticas influyen en el proceso evaluativo de los estudiantes, se vio reflejada en la sesión de clase observada. Allí observamos como el docente usó gesticulaciones y lenguaje no verbal para que los estudiantes se dieran cuenta cuando cometían errores. Esto les permitió a los estudiantes auto-corregirse y así tener una producción oral más eficaz.

Otra relación que se evidenció en la sesión es la que respecta a la creencia acerca de la eficiencia de tener diversas formas de evaluación orientadas por el modelo formativo explicado en la sección de creencias del docente 1. Esto se evidenció al ver que el docente planeó actividades dinámicas que motivaron a los estudiantes a participar activamente. La intención principal del docente fue que esta diversidad de actividades permitiera a los estudiantes, como docentes en formación, tener una mirada diferente de la evaluación. Adicionalmente, según lo mencionado por el docente 1 en la entrevista posterior a la observación, el tipo de actividades que él realizó en la clase (competencia entre grupos) estimuló a los estudiantes a participar activamente. Esto se

evidenció con lo mencionado por el docente 1 en la entrevista realizada luego de su clase (EPO1):

“si de pronto cuando son competencias a ellos les gusta más, que cuando les ponen a hablar sobre algún tema” (EPO1: líneas 15 y 16).

Finalmente, se presentaron creencias como la capacidad que pueden desarrollar los estudiantes para auto-corregirse durante el proceso de evaluación oral con influencia de herramientas como grabadora, lápiz y papel, y que el uso de estas herramientas de apoyo son indispensables para la evaluación. Estas creencias no se pudieron evidenciar, puesto que las actividades que se realizaron en la sesión observada se evaluaron de una manera no formal, y el uso de esos instrumentos se da exclusivamente en la evaluación formal.

Por otro lado, también pudimos ver reflejadas algunas reflexiones del docente 1 en sus acciones en la sesión observada. En esta sesión el docente interactuó activamente con sus estudiantes, realizando preguntas a los que tenían menos participación en la actividad y haciendo comentarios frente a las opiniones de los estudiantes. Aquí se vio reflejada la reflexión del docente 1 acerca de la importancia de la interacción entre él y sus estudiantes.

Adicionalmente, en las sesiones de diálogo el docente 1 reflexionó acerca de que en el evento evaluativo analizado, hubo carencia de espontaneidad en la producción oral de los estudiantes debido a la presencia de criterios específicos para la evaluación. Esta reflexión se reveló en la sesión observada pues el docente no estipuló criterios de evaluación, lo cual proporcionó más libertad para los estudiantes al momento de comunicarse. Lo anterior nos lleva a afirmar que el docente realizó su reflexión para la acción basándose en su reflexión sobre la acción.

En la tabla que se muestra a continuación se comparan las creencias y reflexiones del docente

1 y lo efectuado en la sesión observada.

Sesiones de diálogo con docentes	Relación	Observación de clase
Creencia: Capacidad de los estudiantes para auto-corregirse durante el proceso de evaluación oral con influencia de herramientas como grabadora, lápiz y papel.	-	Esta creencia no se pudo evidenciar, puesto que las actividades que se realizaron en la sesión observada se evaluaron de una manera no formal, por lo tanto no era necesario usar las herramientas evaluativas.
Creencia: Aspectos subjetivos como actitudes, lenguaje no verbal y otras manifestaciones semióticas influyen el proceso evaluativo de los estudiantes.	✓	En una de las actividades, los estudiantes debían transformar oraciones según el tema preparado para esa sesión. Allí se pudo evidenciar el uso del lenguaje no verbal y otras manifestaciones semióticas como estrategia del docente para promover la auto-corrección en los estudiantes. Esto quiere decir que el docente usó gesticulaciones para que los estudiantes notaran que estaban cometiendo un error.
Creencia: El uso de herramientas de apoyo (grabadora, lápiz y papel) son indispensables para la evaluación de la producción oral.	-	Esta creencia no se pudo evidenciar, puesto que las actividades que se realizaron en la sesión observada se evaluaron de una manera no formal, por lo tanto no era necesario usar las herramientas de apoyo.
Creencia: Diversas formas de evaluación generan eficiencia en la producción oral de los estudiantes. Eficiencia de tener diversas formas de evaluación en la producción oral.	✓	El docente realizó actividades dinámicas que motivaron la participación de los estudiantes
Reflexión: En el examen que se realizó en la entrevista de reflexión, el docente manifestó que debió haber interactuado más con sus estudiantes.	✓	El docente interactuó activamente con sus estudiantes realizando preguntas y comentarios frente a las opiniones de ellos.

Reflexión: El docente reflexionó acerca de que en el evento evaluativo analizado, hubo carencia de espontaneidad en la producción oral de los estudiantes debido a la presencia de criterios específicos para la evaluación	✓	En la sesión observada el docente no estipuló criterios de evaluación (definir el tema, tiempo, aspectos a hablar, etc.), lo cual proporcionó más libertad para los estudiantes al momento de comunicarse. No obstante, esto se debió a que las actividades realizadas no pertenecían a una evaluación formal.
---	---	--

Tabla 1. Cuadro comparativo de la sesión observada y las creencias y reflexiones del docente 1.

En conclusión, la sesión observada nos permitió argüir que tanto las creencias como las reflexiones que el docente 1 manifestó en las entrevistas llevadas a cabo durante las sesiones de dialogo, se vieron reflejadas en sus acciones de las prácticas evaluativas tanto no formales como formales. Cabe mencionar que dos de esas creencias no se vieron reflejadas en las acciones de la práctica evaluativa observada posteriormente dado que ésta era enfocada a una evaluación no formal y las creencias mencionadas se referían exclusivamente a un caso de evaluación formal. Sin embargo, esto no quiere decir que el docente no evidencie estas creencias en sus prácticas de evaluación oral formales. Adicionalmente, podemos declarar que la sesión que se reportó aquí se vio influida por las creencias y reflexiones del docente y trajo beneficios a los estudiantes puesto que pudieron tener un desempeño oral espontáneo siendo el docente 1 un partícipe de esta interacción.

5.4.2 Sesión de producción oral docente 2

Teniendo en cuenta las actividades observadas en las sesiones de clase tomaremos como ejemplo una donde el docente 2 realizó un debate acerca de un tema relacionado con una unidad del libro.

La observación nos permitió percibir que las creencias del docente acerca de las dinámicas de producción oral sí se relacionan con la actividad realizada en la sesión observada. En primer lugar la creencia acerca de que la evaluación de la producción oral debe ser espontánea e instantánea se vio reflejada en la actividad de clase, pues allí el docente realizó un debate. Éste les permitió a los estudiantes expresar sus ideas espontáneamente, pues debían dar su opinión y contrastar las visiones de sus compañeros respecto a un tema en específico.

De igual manera, la creencia acerca de que diferentes actividades evaluativas pueden valorar los distintos criterios que requiere una evaluación de la producción oral, se vio evidenciada en la sesión observada. Al presentarse la realización de un debate podemos afirmar que el docente 2 sí emplea en clase actividades de evaluación diferentes a las sugeridas por la licenciatura.

Finalmente, se pudo ver la relación de la creencia sobre algunas manifestaciones semióticas como gestos y actitudes que pueden tener un efecto positivo en los estudiantes, con la sesión de clase observada. En la actividad de clase el docente usó gestos para demostrarles a sus estudiantes los errores que cometían. No obstante, esta gesticulación no fue muy notoria dado a la creencia del docente de que es necesario controlar este lenguaje no verbal con el fin de evitar afectaciones emocionales en los estudiantes.

Por otra parte, este ejercicio de observación nos permitió intuir que a pesar de que, en la entrevista de reflexión, el docente manifestó que la carencia de diversidad de temas fue el factor que dificultó la producción de sus estudiantes en el examen de producción oral, en la sesión observada se presentó un factor similar. Esto se puede triangular con la voz del docente 2 en la entrevista posterior a la observación (EPO2).

“Of course this topic specifically is sometimes a bit difficult because it’s about economics and business and they don’t know a lot about it” (EPO2: líneas 19 - 21).

Lo anterior muestra que el debate estaba relacionado con un tema del cual los estudiantes podían no tener mucho conocimiento al respecto. Además el docente no contaba con temas extra para realizar la actividad, por lo tanto, no se generó suficiente participación por parte de los estudiantes. Esto quiere decir que aunque el docente hizo una reflexión sobre la acción evidenciada en las entrevistas realizadas con antelación a la observación de esta sesión, ésta no fue reflejada en su reflexión para la acción (Killion & Todnem, 1991).

Por otra parte, el docente generó una reflexión a partir de un suceso positivo durante la evaluación oral que realizó. Ésta consistía en que el docente consideraba que la evaluación que él realizaba para evaluar la producción oral era la que funcionaba mejor puesto que permitía valorar aspectos específicos de la producción de los estudiantes. Sin embargo, esta reflexión no se pudo reflejar en las acciones de sus prácticas evaluativas puesto que el tipo de evaluación a la que el docente se refería la utilizaba solamente para evaluaciones formales, y en el caso del debate se presentaba una evaluación no formal.

En la tabla que se muestra a continuación se comparan las creencias y reflexiones del docente 2 y lo efectuado en la sesión observada.

Sesiones de diálogo con docentes	Relación	Observación de clase
Creencia: Existe una barrera entre el docente y el estudiante en una evaluación de tipo formal.	—	Esta creencia no se reflejó en la actividad observada puesto que en este caso se realizó una evaluación de tipo no formal. Cabe mencionar que en actividades realizadas en clase o evaluaciones no formales hay más

		igualdad entre los docentes y los alumnos. Por lo tanto, no se forma la barrera expresada por el docente 2.
Creencia: El uso de herramientas como grabaciones o la toma de apuntes como apoyo para la evaluación de la producción oral, es un factor de desventaja.	-	Esta creencia no se reflejó en la actividad observada puesto que en este caso se realizó una evaluación de tipo no formal, por lo tanto no fue necesario el uso de grabaciones y toma de apuntes.
Creencia: La producción oral del estudiante debe ser instantánea y espontánea	✓	El docente realizó un debate que les permitió a los estudiantes expresar sus ideas espontáneamente, pues debían dar su opinión y contrastar las visiones de sus compañeros respecto a un tema.
Creencia: Diferentes actividades evaluativas pueden valorar los distintos criterios que requiere una evaluación de la producción oral.	✓	El debate es considerado una evaluación alternativa a las que acostumbra hacer la licenciatura. Al presentarse la realización de esta actividad en la sesión de clase observada, podemos afirmar que el docente 2 si refleja su creencia de la importancia de emplear diferentes estrategias de evaluación.
Creencia: Algunas manifestaciones semióticas como gestos y actitudes podrían tener un efecto positivo en los estudiantes.	✓	Esta creencia se vio reflejada en la actividad realizada en clase, pues el docente usaba gestos para demostrarles a sus estudiantes los errores que cometían. Sin embargo, estos gestos no fueron muy notorios dado a la creencia del docente de que es necesario controlar este lenguaje no verbal con el fin de evitar afectaciones emocionales en los estudiantes.
Reflexión: En el examen que se analizó en la entrevista de reflexión, el docente manifestó que debió tener diversidad de temas que fomentaran la participación de los estudiantes.	X	En el debate solo había un tema (business & economics) que fue considerado difícil para los estudiantes, lo que produjo una baja interacción por parte de ellos.

Tabla 2. Cuadro comparativo de la sesión observada y las creencias y reflexiones del docente 2.

En síntesis, con la observación podemos ver que las creencias del docente 2 sí se vieron reflejadas en sus acciones en las prácticas evaluativas en general. Para el caso de la creencia relacionada con las herramientas de apoyo para la evaluación, si bien no se vio reflejada en la observación reportada en esta sección, ésta sí se evidenció en las prácticas evaluativas formales que el docente realizó.

Las creencias relacionadas con la espontaneidad de la producción oral, la importancia de tener diversas actividades de evaluación y el efecto positivo de las manifestaciones semióticas, sí se evidencian ya que el debate es considerado una alternativa de evaluación que permite a los estudiantes expresar ideas espontáneamente. No obstante, el docente afirma que es necesario controlar sus reacciones y expresiones no verbales que puedan manifestarse a partir de las opiniones de los estudiantes, pues éstas pueden influir en el desempeño de la producción oral de los mismos.

Por otro lado, si bien el docente realizó un ejercicio de reflexión al analizar su práctica evaluativa con los estudiantes acerca de la importancia de tener diversos temas para evaluar a los alumnos, esa reflexión no se vio reflejada en la actividad de producción oral realizada en una de las sesiones observadas. Durante la observación, el docente 2 solo abarcó un tema de discusión, el cual fue difícil para los estudiantes y generó que ellos no tuvieran suficiente *output* de acuerdo con lo que el docente reflexionó después de esta actividad.

En síntesis, las creencias de los dos docentes se vieron evidenciadas en sus prácticas de evaluación oral observadas posteriormente, teniendo en cuenta que algunas de esas creencias se referían exclusivamente a la evaluación de producción oral formal y las otras se referían a la

evaluación de producción oral en general, es decir a las dinámicas de evaluación no formales.

Esto nos permite contra-argumentar a lo mencionado por Muñoz et al. (2002), quienes afirmaron en su investigación que existe un desequilibrio entre las creencias de los docentes y lo que sucede en el aula de clase.

Por otra parte, podemos decir que a diferencia de las creencias, no todas las reflexiones de los docentes influenciaron las acciones en las prácticas evaluativas. En el caso del docente 1, sus reflexiones acerca de las dinámicas de evaluación oral informaron las acciones evidenciadas en sus prácticas posteriores a las sesiones de diálogo. Entre tanto, para el caso del docente 2, sus reflexiones no informaron su prácticas evaluativas. Consideramos que esto puede deberse a que en el caso del docente 1 hubo una sensibilidad a las necesidades del contexto, las cuales muchas veces no son consideradas en la conformación de programas de estudio con enfoques verticalistas. Mientras que el docente 2 está más ligado a las normativas de la institución; esto significa que si bien el docente 2 era consiente de aspectos problemáticos en sus prácticas evaluativas, prefirió acatar a los lineamientos institucionales antes que modificar esos aspectos.

6. Conclusiones

Los objetivos que se pretendieron alcanzar en este trabajo de investigación fueron, en primer lugar, analizar las experiencias de los estudiantes respecto a las dinámicas de evaluación de producción oral; seguidamente, explorar las creencias de los docentes respecto a las dinámicas de evaluación de producción oral; y finalmente, indagar las reflexiones que emergen de sus propias prácticas evaluativas. Esto con el fin de identificar posibles influencias de las creencias y reflexiones producidas en los escenarios de diálogo con los docentes, en sus prácticas evaluativas orales.

En este sentido, el desarrollo de este trabajo de investigación, nos permitió concluir que todos los objetivos propuestos fueron alcanzados satisfactoriamente. La información recolectada con las entrevistas a los estudiantes nos permitió analizar sus experiencias respecto a las dinámicas de evaluación de la producción oral en los últimos niveles de inglés. Asimismo, nos proporcionó información para la realización de una matriz conceptual la cual fue la base para la exploración de las creencias de los dos docentes que participaron en esta investigación con respecto a las dinámicas de evaluación. Finalmente, el análisis de exámenes de producción oral realizadas por los docentes entrevistados, nos permitió indagar las reflexiones que emergieron de sus propias prácticas evaluativas. De igual manera, este procedimiento iluminó la investigación para identificar la relación existente entre las creencias y reflexiones docentes y sus acciones en las prácticas evaluativas.

Un factor a resaltar son las perspectivas de evaluación de los estudiantes que se basa en las diferentes dinámicas de evaluación que han experimentado. Una de estas se relaciona con el uso de herramientas de apoyo como grabaciones y toma de notas en las evaluaciones de producción

oral. Según la visión de los estudiantes, los docentes usan estas herramientas como evidencia para verificar sus debilidades en la producción oral de inglés. Sin embargo, según el panorama docente estas herramientas tienen un propósito que va más allá de aquel ilustrado por los estudiantes. Desde el plano docente, las grabaciones y la toma de notas tienen la intención de promover un ambiente reflexivo en los estudiantes para evitar equivocaciones en exámenes de producción oral posteriores.

Con lo anterior podemos afirmar que es importante promover una comunicación de intenciones y propósitos por parte de los docentes respecto a los instrumentos que se utilizan en las dinámicas de evaluación de la producción oral. En síntesis, el hecho de brindar información a los estudiantes acerca de la finalidad del uso de los instrumentos de apoyo, podría proporcionar un ambiente más tranquilo a la hora de presentar exámenes de producción oral, y así tener un mejor desempeño de los estudiantes.

Por otra parte, el desarrollo de esta investigación nos permitió intuir que así como existen diferentes creencias y reflexiones entre los dos docentes, éstas pueden relacionarse o no con sus acciones en las prácticas evaluativas orales de diferente manera. En primer lugar, el docente 1 reflejó tanto sus creencias como sus reflexiones en sus acciones presentadas en la sesión observada posteriormente, teniendo en cuenta que las actividades evaluativas realizadas en la sesión mencionada eran dirigidas a una evaluación no formal (ver tabla 1).

Por el contrario, el docente 2 reflejó claramente sus creencias en las actividades de evaluación no formal realizadas en la clase, pero su reflexión sobre la acción no se reflejó en ésta (ver tabla 2). Consideramos que esto puede deberse a que este docente está muy ligado a las normativas empleadas en la institución.

Respondiendo a nuestra pregunta de investigación, podemos decir que las creencias de los docentes sí influenciaron en sus acciones en las prácticas evaluativas; sin embargo, sus reflexiones no se relacionaron de la misma manera. Consideramos que el hecho de que el docente 1 estuviera abierto a nuevas perspectivas de evaluación iluminó el camino para enriquecer el panorama de dinámicas de evaluación de la producción oral a realizar con sus estudiantes. Igualmente, esto conllevó a que se diera una reflexión que le permitiera no solo activar la producción oral espontánea de sus estudiantes, sino también fortalecer su nivel de interacción con ellos.

Por el contrario, a pesar de que las creencias del docente 2 sí influenciaron sus acciones en las prácticas evaluativas, no sucedió lo mismo con sus reflexiones. Aunque este docente reflexionó sobre lo ocurrido en un examen de producción oral realizado anteriormente, esta introspección no se reflejó en la sesión observada. Consideramos que esto pudo deberse al nivel de influencia que tienen las normativas institucionales en sus prácticas evaluativas formales y no formales, pues el docente se guía por lo estipulado por el programa.

La información anterior respecto a las creencias de los docentes nos lleva a contra-argumentar lo propuesto por Muñoz et al. (2002), citado en nuestro estado del arte, quien en su investigación afirmó que existe un gran desequilibrio entre las creencias de los docentes y lo que sucede en el aula de clase.

Adicionalmente, un elemento significativo para el surgimiento de dichas creencias y reflexiones docentes fueron las experiencias de los estudiantes respecto a las dinámicas de evaluación de producción oral. Estas narrativas les permiten a los docentes fortalecer sus propias prácticas evaluativas, que a su vez sirven como modelo para los futuros docentes en cuanto a la

formación reflexiva y crítica sobre la evaluación que deberían recibir como parte de su desarrollo profesional dentro de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Finalmente, podemos concluir que un factor muy influyente en las prácticas valorativas de la producción oral son las creencias y reflexiones de los docentes acerca de las mismas, dado que son los docentes quienes desarrollan las dinámicas evaluativas. Más allá de ello esta investigación busca establecer las bases para que a través de la reflexión docente haya más concientización del impacto formativo que tienen las prácticas pedagógicas del componente de lengua de la licenciatura, en la educación de futuros docentes. Esto dado que a lo largo de esta investigación se evidenciaron varias escenas que nos permitieron deducir que en la licenciatura no se promueve suficiente formación a los futuros docentes acerca del diseño y aplicación de una evaluación.

7. Limitaciones

En la realización de este trabajo se presentaron varios inconvenientes que, en cierta medida, limitaron el desempeño diligente de esta investigación. En primer lugar, dado que un número limitado de docentes tenían en su asignación académica la enseñanza de la producción oral, solo hubo acceso a entrevistar a 2 docentes de los niveles avanzados de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Sin embargo, esto sirvió a los propósitos del estudio de caso que se describió en el marco metodológico.

Por otro lado, al desarrollar el último instrumento, no se pudo observar una evaluación formal de producción oral dado que en el programa estipulado para estos niveles de inglés, el examen de producción oral solo se realiza en el primer y último corte del semestre. No obstante, el hecho de observar estas prácticas fue beneficioso, pues nos ayudó a tener información de primera mano acerca de las dinámicas de evaluación que se pretendían ver en esta investigación.

Finalmente, no se tuvo un panorama muy amplio de sesiones observadas pues se presentaron eventos como la semana de reflexión y el cumpleaños de la licenciatura, que produjeron la limitación de tiempo para desarrollar las observaciones propuestas en la metodología de nuestra investigación. Además, no en todas las clases se programaban actividades de producción oral, lo que dilató los tiempos de observación de las sesiones de clase.

8. Referencias

- Acevedo, I. A. y López, A. F. (2000). *El proceso de la entrevista. Concepto y modelos*. México: Ed. Limusa.
- Alarcon, C. (2007) Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes. En E. B, Maestu. (E.d), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 191-203). Logroño, España: Universidad de la rioja.
- Barriga, D y Rojas, H (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).
- Blasco, E. J y Pérez, A. J (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Brindley, G. (2001). Assessment. En R. Carter and D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. (pp. 137 – 143). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. New York, Estados Unidos: Pearson Education.
- Coll, C & Onrubia, J (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. (pp. 141-168). Barcelona: Horsori/ ICE UB.

- Christodoulou, B. I. (2010). *Teacher self-reflection* (tesis de pregrado. Masaryk University, República Checa.
- Consejo Directivo Universitario. (2013). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles. SAGE Publications.
- Diaz, B. F y Hernandez, R. G (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Ferreya, A. C. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica, Perú.
- García, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta*. Recuperado de: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf
- Giraldo, C.; Gómez, J. S. & Usma, L. M. (2013). *Teaching speaking and speaking skill assessment in a 10th grade of a public high school from Pereira* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Graves, K. (2000). *Designing language courses a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment (Handbook for the English classroom)*. Oxford, Inglaterra: Heinemann Publishers.
- Heaton, J. B (1989). *Writing English Language Tests*. U.K: Longman Publishers.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Karim, B. H. (2015). The impact of teachers' beliefs and perceptions about formative assessment in the University ESL class. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education* 2(3), 108-115. Recuperado de: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i3/12.pdf>
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Kindsvatter, Willen, & Ishler (1988). *Dynamics of Effective Teaching*. New York: Longman.
- Kitao, K. & Kitao, K. (1996) *Testing Communicative Competence*. (Report No. TM025214). (ERIC Document Reproduction Service No. ED398260)
- Knight, J. (1992). *Institutions and Social Conflict*, Cambridge University Press.
- LicetKiami, E. (2012). *Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* (tesis de maestría). Universidad de oriente, Cumaná.
- Matin, N. Z. (2012). Speaking Assessment at Secondary and Higher Secondary Levels and Students' Deficiency in Speaking Skill: A Study to Find Interdependence. *Stamford*

Journal of English, (7), 234-251. Recuperado de

<http://www.banglajol.info/index.php/SJE/article/view/14476/10281>

Medina, J. L.; Jarauta, B. & Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: octaedro.

Muñoz, A. P.; Aristizábal, L. D.; Crespo, F.; Gaviria, S.; Lopera, L. A. & Palacio, M. (2002, 23 de abril). Assessing spoken language in EFL: beliefs and practices. *Revista Universidad EAFIT*. (129), 63-73.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Scielo*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922008000100005

Richards, C. & Lockhart, C. (1986). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. U.S: Cambridge university press.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press, New York.

Rodríguez, P. (2008). "Material de Seminario de Tesis". (Guía Para Diseñar Proyectos de Investigación de Tesis del Doctorado en Estudios Fiscales de la FCA de la UAS).

Salinas, S. (2004): *Seminario Taller Evaluación de los Aprendizajes*. Medellín, Universidad de Medellín (Maestría en Educación).

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Sifrar, M. (2006). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *Centro Virtual Cervantes*. Logroño, España.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of education policy*, 4(4), 343 – 361.
- Spychala, M. (2013). La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-2013.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf
- Ur, P. (3ra Ed.). (2004). *A course in Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vásquez, G. (2000). *La destreza Oral*. Madrid: Edelsa.
- Weiss, P. y Velazco, F. (1994). *101 términos de investigación científica*. Espacio virtual. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://espaciovirtual.wordpress.com/2007/08/11/101-terminos-deinvestigacion-cientifica>.

9. Apéndices

Apéndice 1. Formato entrevista a estudiantes

1. ¿Qué sensaciones experimenta al momento de presentar una evaluación oral?
2. ¿Existe algún tipo de reacción o actitud que manifieste el docente frente a sus respuestas en los exámenes de producción oral? ¿Considera que estas reacciones afectan en su producción oral?
3. ¿Considera que las preguntas de cultura general permiten demostrar todas sus habilidades en la lengua? Habilidades como pronunciación, fluidez, espontaneidad, entre otros.
4. ¿Cómo se siente al respecto de que el docente use elementos como grabadoras, lápiz y papel durante la presentación de exámenes orales?
5. Desde el punto de vista de estudiante, ¿qué tipo de actividades considera adecuadas, y cuáles no, para evaluar la producción oral?
6. ¿Qué tipo de actividades sugeriría para evaluar la producción oral? ¿Por qué?
7. ¿Recuerda alguna experiencia presentando un examen oral que haya sido agradable o desagradable? ¿Cómo estas sensaciones influyeron en el producto de su evaluación?

Apéndice 2. Formato entrevista creencia docentes

Teniendo en cuenta los aspectos emocionales mencionados por los estudiantes con respecto a la evaluación de la producción oral, nos gustaría que respondiera a las siguientes preguntas:

1. Desde su perspectiva docente ¿cuál es su opinión acerca de la relación entre los aspectos emocionales de los estudiantes y los procesos evaluativos orales?
2. ¿Qué postura debería asumir un docente de lengua ante la dimensión emocional del estudiante en relación con su evaluación oral?
3. ¿Cómo cree que los aspectos emocionales podrían utilizarse en beneficio de los estudiantes a la hora de ser evaluados?

Por otro lado, se presentaron diferentes opiniones del tipo de preguntas que se les hacía a los estudiantes en las actividades valorativas, sin embargo es importante además tener en cuenta la postura que toma usted como docente de lengua frente a éstas. Es por esto que queremos preguntarle:

1. ¿Qué tipo de contenido se debería tener en cuenta para una evaluación pertinente y efectiva de la proficiencia oral para los docentes en formación de la licenciatura? ¿Por qué?
2. En su opinión, ¿cómo podría activarse el conocimiento real del estudiante a la hora de evaluar su proficiencia oral?

Finalmente, estas sugerencias de actividades nos abren un panorama de nuevas alternativas de evaluación, entonces nos gustaría saber

1. ¿Cuál es su opinión acerca del grado de pertinencia de las actividades mencionadas por los estudiantes?
2. ¿Qué actividades evaluativas nos aconsejaría realizar, como futuras docentes?
3. ¿Qué aspectos formales (tipo de preguntas, instrucciones o actividades) y no formales (actitudes, aspectos simbólicos y subjetivos) cree que debemos tener en cuenta como futuras docentes al momento de evaluar habilidades orales en los estudiantes de una L2?

Apéndice 3. Entrevista reflexión docente

1. Luego de analizados los exámenes orales por segunda vez ¿qué sentimientos y pensamientos le suscitan?
2. ¿Qué funcionó bien durante la evaluación? ¿Qué no funcionó? ¿Por qué? Si hubo algún problema, ¿cuál cree que son las causas?
3. ¿Considera que hubo suficiente output de los estudiantes para poder hacer un juicio valorativo pertinente de su proficiencia oral? si la respuesta es afirmativa, ¿qué contribuyó para que esto fuera así? Si la respuesta es negativa, ¿qué se podría hacer para cambiar la situación? (Es decir, ¿considera que las preguntas que realizó en el examen le permitieron evaluar efectivamente todos las habilidades comunicativas del estudiante en la lengua?)
4. ¿Encontró algo novedoso durante el proceso de evaluación que fue de su interés?
5. Existe la creencia de que los docentes en formación, en alguna medida, modelan las formas como son evaluados cuando se vuelven profesores. En este sentido, ¿en qué forma cree usted que el proceso de evaluación llevado a cabo contribuyó a la formación del futuro docente?
 - Si dice que en ninguna: ¿debería haber contribuido a la formación del futuro docente en cuanto a la forma de evaluar sus futuros estudiantes? ¿Cómo?
6. Si tuviera la oportunidad de volver a realizar este examen ¿lo haría de la misma manera o qué le cambiaría?
7. Después de escuchar el audio, ¿consideraría utilizar alternativas diferentes de evaluación la próxima vez? o ¿utilizaría las mismas? ¿por qué?

Apéndice 4. Matriz Estado del arte

No.	Título	Palabras clave	Aspectos principales	Relevancia	APA
1	The impact of teachers' beliefs and perceptions about formative assessment in the University ESL class.	Formative Assessment, Teachers' Beliefs, Perceptions, Assessment, ESL.	<p>Existe un sistema de creencias que se rige principalmente por 4 categorías fundamentales: creencias sobre la lengua, creencias sobre el contexto, creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes, y finalmente creencias sobre la enseñanza y los docentes.</p> <p>A pesar de la influencia de las creencias que tienen los docentes sobre evaluación, éstos llegan a hacer uso de una evaluación formativa en el área en donde se sienten más cómodos y donde tienen más dominio del tema.</p>	Existen diferentes categorías de creencias que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera, sin embargo, los docentes suelen hacer uso de sus creencias en ámbitos donde se sienten más cómodos.	Karim, B. H. (2015). The impact of teachers' beliefs and perceptions about formative assessment in the University ESL class. <i>International Journal of Humanities Social Sciences and Education</i> 2(3), 108-115. Recuperado de: https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i3/12.pdf
2	Estrategias de	Producción oral,	La evaluación formativa	Los alumnos presentan	González, D. (2009).

	<p>aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.</p>	<p>lengua extranjera, estrategias de aprendizaje.</p>	<p>es un proceso de recolección de información acerca del aprendizaje de los estudiantes; aquí se puede dar cuenta de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, mediante la retroalimentación de los docentes.</p> <p>La producción oral y escrita se consideran más difíciles para los estudiantes porque allí deben producir y demostrar sus capacidades con la lengua. De estas dos habilidades productivas, se deduce que la oral es más compleja ya que durante una actividad comunicativa, el alumno cuenta con muy poco tiempo para planear y organizar el mensaje antes de producirlo, tiempo que sí posee durante la producción de</p>	<p>dificultades tanto emocionales (ansiedad, nervios, timidez, etc.) como lingüísticas (escasez de vocabulario, uso insuficiente de reglas gramaticales, etc.) que afectan el desempeño en las evaluaciones orales.</p>	<p><i>Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana</i> (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.</p>
--	--	---	--	---	--

			un mensaje escrito.		
3	Assessing spoken language in EFL: beliefs and practices.	Evaluación sumativa, evaluación formativa, técnicas para la evaluación oral, evaluación auténtica.	Es a través de la evaluación que los profesores obtienen información acerca de las necesidades de sus estudiantes y pueden adaptar sus métodos de enseñanza para facilitarles su aprendizaje.	Existe un gran desequilibrio entre las creencias de los docentes, las creencias de los estudiantes y lo que pasa diariamente en las aulas de clase.	Muñoz, A. P.; Aristizábal, L. D.; Crespo, F.; Gaviria, S.; Lopera, L. A. & Palacio, M. (2002, 23 de abril). Assessing spoken language in EFL: beliefs and practices. <i>Revista Universidad EAFIT</i> . (129), 63-73.
4	Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario	Creencias docentes, concepciones docentes, evaluación de aprendizajes, evaluación auténtica, evaluación tradicional, educación superior.	El docente no siempre puede emplear los métodos evaluativos basándose en sus creencias pues existen ciertas pautas institucionales a las que deben obedecer. Se encontró que la experiencia como alumnos y los conocimientos pedagógicos de los docentes son una base para el diseño de un sistema de evaluación.	La autora manifiesta que las creencias y concepciones de los docentes miden sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de los aprendizajes. Hay estudiantes que tienen dificultades en las habilidades orales, pero tienen la oportunidad de demostrar sus conocimientos en las habilidades escritas; o viceversa.	Ferreyra, A. C. (2012). <i>Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario</i> (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica, Perú.

			Algunos alumnos muestran mejor su aprendizaje en diferentes formatos de evaluación.		
5	Teaching speaking and speaking skill assessment in a 10th grade of a public high school from Pereira.	Enseñanza, evaluación, producción oral, instrucción, aprendizaje.	El desarrollo de la habilidad oral permite que los aprendices puedan interactuar significativamente, lo que representa encontrar la relación entre los temas que son estudiados y los contextos en los cuales dichos temas son usados para la comunicación.	Aunque las cuatro habilidades son importantes, es necesario enfocarnos en la relevancia de la producción oral puesto que la interacción entre individuos tiene como base el entendimiento de las ideas con el fin de manejar la comunicación social.	Giraldo, C.; Gómez, J. S. & Usma, L. M. (2013). <i>Teaching speaking and speaking skill assessment in a 10th grade of a public high school from Pereira</i> (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
6	Teaching listening and speaking: From theory to practice	Teaching, listening, speaking, theory, practice.	Algunas de las dificultades lingüísticas más comunes presentadas en los estudiantes en la producción oral son hablar a un ritmo lento, hacer muchas pausas, emplear demasiadas muletillas, demorarse en organizar las ideas, expresar oraciones incompletas, no unir	La producción oral conlleva una serie de dificultades lingüísticas, semióticas, entre otras.	Richards, J. C. (2008). <i>Teaching listening and speaking: From theory to practice</i> . Cambridge University Press, New York.

			<p>ideas de manera organizada y coherente, cometer errores gramaticales con regularidad, carecer del vocabulario necesario para comunicarse, no pronunciar correctamente las palabras con una entonación adecuada, entre otras.</p>		
7	La destreza oral.	Destreza, producción oral, emoción.	<p>Las dificultades más comunes referidas al ámbito emocional son la ansiedad, la inseguridad, el miedo a cometer errores frente a los compañeros de clase y maestros, lo cual podría deberse a la falta de un ambiente de confianza en el salón o al uso de inadecuadas técnicas de corrección por parte de los profesores; la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones</p>	<p>Existen ciertas dificultades que emergen a partir del desarrollo de la producción oral, entre las cuales las más comunes son las referidas al ámbito emocional.</p>	<p>Vásquez, G. (2000). <i>La destreza Oral</i>. Madrid: Edelsa.</p>

			comunicativas.		
8	La enseñanza reflexiva en la educación superior.	Enseñanza, reflexión, formación.	<p>Mediante la reflexión se dan los siguientes componentes o procesos intelectuales:</p> <p>(1) La meditación sobre sucesos recientes, es decir, pensar sobre lo que hacemos durante su ejecución. Se incluye en este proceso la deliberación sobre el sentido y el valor ético de las actuaciones. (2) Una valoración posterior de la coherencia de las acciones seleccionadas en función de los objetivos pretendidos</p> <p>La reflexión es un proceso en donde confluyen tres fases. La primera sería el conflicto existente entre los conocimientos y los sentimientos aplicados a una situación, y la situación misma.</p>	<p>Es preciso ser rigurosos con el significado que se da al término reflexión, ya que se puede estar haciendo referencia a dos cosas y a dos acciones simultáneas: a) una meta por conseguir (el alumnado como futuro profesional reflexivo); y b) un medio para conseguir esta finalidad (la reflexión).</p> <p>La reflexión docente no sirve solamente para la modificación o creación de dinámicas tanto de enseñanza como de evaluación, sino que también considera que por medio de esta reflexión el docente contribuye a que los estudiantes empiecen a reflexionar sobre cómo están aprendiendo; por lo que refuerza, de este modo, el aprendizaje sobre</p>	<p>Medina, J. L.; Jarauta, B. & Imbernon, F. (2010). <i>La enseñanza reflexiva en la educación superior</i>. Barcelona: octaedro.</p>

				su propio aprendizaje.	
9	Teacher self-reflection.		La enseñanza reflexiva es presentada como un método que delega al docente la responsabilidad de su propio desarrollo en la enseñanza.	En el proceso de reflexión, tanto los docentes como los estudiantes reúnen información sobre la enseñanza, analizan sus actitudes, creencias, suposiciones, prácticas educativas, etc.; y toman como base esta información para una reflexión crítica sobre la enseñanza.	Christodoulou, B. I. (2010). <i>Teacher self-reflection</i> (tesis de pregrado. Masaryk University, República Checa.

Apéndice 5. Transcripción entrevistas a estudiantes.

Estudiante 1 (E1):

¿Qué sensaciones experimenta al momento de presentar una evaluación oral?

“Mm depende de si es en grupo o si es solo yo, si soy solo yo es un poco más intimidante porque uno piensa que el profesor le está evaluando cada pequeño detalle de la conversación y todo eso si, siendo digamos así como ahoritica una exposición o una actividad en grupo emm yo creo que es mejor, uno se relaja más y trata como de ser más fluido le sale más natural

¿Existe algún tipo de reacción o actitud que manifieste el docente frente a sus respuestas en los exámenes de producción oral?

¿Consideras que estas reacciones afectan en su producción oral? es decir, no sé, estas tú exponiendo digamos ahorita y el profesor hace algo que te pone a ti como nervioso, como que empieza a escribir... ¿Existe alguna reacción que afecte en tu producción oral?

¿mmm, la verdad sí, pues digamos que reacción en cuanto a las expresiones del profesor no me ha pasado los profesores siempre son muy neutrales, pero cada vez que levantan el lápiz para escribir uno se pone mucho más nervioso, empieza a pensar ‘¿qué dije?, ¿en que la embarre?’ y trata de corregirlo, pero digamos que ahí ya se pierde la fluidez que uno tenía.

¿Considera que las preguntas de cultura general permiten demostrar todas sus habilidades en la lengua? Habilidades como pronunciación, fluidez, espontaneidad, entre otros. No sé, entras a un examen y el profesor te pregunta sobre un tema que tal vez tú no sepas, ¿consideras que está evaluando todas las habilidades?

“No entiendo muy bien la pregunta”

Digamos no sé, resulta que entras tú al examen y el profesor te pregunta sobre el nuevo parlamento que hay en Europa, resulta que tú no conoces el tema y entonces empiezas a tener problemas al momento de expresarte. Crees que esas preguntas si califican todo lo que deberían calificar, como la pronunciación la habilidad de fluidez, la espontaneidad...

“En cuanto al manejo de la lengua yo creo que sí es un buen ejercicio, porque si uno no sabe del tema, uno tiene que saber devolver una pregunta, tratar de averiguar más en ese momento, entonces en cuanto a la idea... si no van a evaluar el contenido de la respuesta, el manejo de la lengua yo creo que es una muy buena opción”.

¿Cómo te sientes al respecto de que el docente use elementos tales como: grabadoras, lápiz y papel durante la presentación de exámenes orales?

“Bueno, lápiz y papel yo creo que es digamos necesario para la retroalimentación, pero eso es lo que más me pone nervioso sinceramente, grabadora y eso pues no hay problema, pero lápiz y papel si me pone nervioso”.

¿Consideras que cuando el profesor empieza a tomar nota, tu fluidez de cierta manera se detiene un poco?

“Claro porque, como te digo, uno dice no en que la embarre y uno pensando en lo que ya dijo y en lo que va a decir se confunde”

Desde el punto de vista de estudiante, ¿qué tipo de actividades consideras adecuadas, y cuáles no, para evaluar la producción oral?

“No me parece adecuado, por ejemplo que a uno le pasen una hoja y uno lea las preguntas y responda únicamente, no porque me gusta más que haya comunicación constante, puede ser entre el profesor y el estudiante o entre varios estudiantes, pero que sea una conversación natural, porque uno casi nunca va a tener casi que hablar todo el tiempo eso no es real”.

¿Qué tipo de actividades sugerirías para evaluar la producción oral? ¿Por qué?

“Podría ser una socialización, me parecería una buena idea o sea poner un tema donde los estudiantes puedan estudiar una semana, investigar acerca del tema y que el profesor llegue e inicie la conversación y que diga no pues ustedes que piensan sobre este aspecto del tema que investigaron... No me parece que tal tal tal... y que todos tengan un turno de la palabra para ver cómo se desenvuelven, como se manejan en una conversación real”

¿Recuerdas alguna experiencia presentando un examen oral que haya sido agradable o desagradable? ¿Cómo estas sensaciones influyeron en el producto de tu evaluación?

“Agradable si, desagradable no, realmente uno es el que se predispone a los exámenes. La experiencia agradable fue muy chévere porque el profesor durante todo el semestre nos había puesto una noticia diferente todos los días, al final teníamos todas las noticias impresas y el sacaba una al azar y nos preguntaba. Bueno y usted que se acuerda de esta noticia. Pero cuando me

hicieron el examen a mí, como yo tenía un buen rendimiento, me dijo ‘no, ponga las copias a un lado, cuénteme esto de su vida, y me evaluó el manejo de la lengua con una experiencia personal. Fue muy muy chévere porque eso uno casi nunca lo habla en inglés y esa oportunidad para mí fue muy valiosa y sentí que me solté muchísimo’.

Estudiante 4 (E4):

¿Qué sensaciones experimentas al momento de presentar una evaluación oral?

“Qué sensaciones... creo que es inseguridad porque pues uno tiende a equivocarse. Ehh yo me siento muy cómoda hablando en público entonces ese no es un problema. No me gusta mirar al profesor porque creo que en todo momento él va a tratar de mirar qué es lo que estoy diciendo mal para corregir... y ya”.

O sea, te sientes nerviosa.

“Nerviosa, si, nervios en general”.

¿Existe algún tipo de reacción o actitud que manifieste el docente frente a tus respuestas en los exámenes de producción oral?

Digamos no sé, gestos que haga o comentarios...

“Depende el profesor. Emm hay profesores que sí, hacen gestos y eso lo pone a uno más nervioso. Sin embargo la mayoría de ellos tienden a mostrarse felices y atentos a lo que uno está diciendo así lo esté diciendo todo mal”.

¿Y eso te relaja?

“Sí, me relaja, me siento más segura”.

¿Consideras que las preguntas de cultura general, o bueno las preguntas que te hacen por lo general en los exámenes, permiten demostrar todas sus habilidades en la lengua? Habilidades como pronunciación, fluidez, espontaneidad, entre otros.

“Yo creo que eso depende el tema y el tema cómo se maneje en clase. Si hemos visto el tema, si hemos hablado de ello, hemos indagado y leído, es mucho más fácil. Sin embargo hay veces que preguntan acerca de religión o de política o cosas que no manejamos nosotros como estudiantes de licenciaturas. Que si nos preguntan particularmente sobre educación, métodos de educación, eh qué pensamos acerca de la educación de un país, tenemos más idea y somos más seguros y más capaces de dar una respuesta no sólo concreta sino también como con más idea, con más base, o sea no solo bien gramaticalmente sino que también la idea es elaborada”.

¿Cómo te sientes al respecto de que el docente use elementos tales como: grabadoras, lápiz y papel durante la presentación de exámenes orales?

“Eh, la verdad con la grabadora me siento más segura porque sé que si en algún momento yo quiero decir como ‘no, yo creo que lo hice mejor, deberíamos de escucharlo nuevamente’, el profesor lo podrá revisar. Sin embargo, cuando es solamente lápiz, borrador, a veces siento que no... que toman en cuenta solamente las reacciones en el momento, los errores del momento. Y hay

veces que ellos no escuchan... ehh... mmm... cuando uno se... hay una... perdón... hay algo en... en esto de corrección de *error analysis* y cuando uno se corrige a uno mismo durante una evaluación, ehh, eso se tiene que tomar en cuenta de alguna forma... No me acuerdo cómo es que se evalúa eso pero hay una forma de evaluarlo. Por lo general yo tiendo a corregirme a mí misma cuando estoy hablando. Entonces hay algunos profesores que simplemente toman en cuenta el error”.

Como que ‘ah, igual lo dijo’

“‘Igual lo dijo...’ entonces emm me parece que eso se debería de grabar”.

Entonces es mejor... te sientes mejor cuando se graba porque ellos tienen la oportunidad de escucharlo otra vez.

“Exactamente, y yo también tengo la oportunidad de escucharlo. Si yo le digo al profesor ‘profe yo quiero escuchar mi parcial, simplemente quiero saber cómo me fue y qué debo yo corregir’. Porque también porque también es esa vaina. Como que me puedo auto-corriger y sé qué hice mal y ya puedo mejorar en otro examen”.

Desde el punto de vista de estudiante, ¿qué tipo de actividades considera adecuadas, y cuáles no, para evaluar la producción oral?

“Actividades para evaluar la producción oral... mmm... a mí me gusta mucho cuando se hacen actividades para el salón sobre la opinión de un texto o sobre... cuando se hacen actividades en el curso sobre la opinión... qué opina sobre esto entonces cuando el

profesor te corrige en clase o tus compañeros te corrigen en clase, me parece que es una forma de fomentar como una... digamos como un *assessment*. No tanto como una evaluación sino como un *assessment*”.

¿Y cuáles no? ¿Cuáles no te gustarían?

“Cuáles no me gustan... a mí particularmente no me gustan las exposiciones. Porque por lo general, muchos de mis compañeros que no tienen una buena producción oral, tienden a aprenderse su libreto. En lugar de decirlo en sus propias palabras, lo que hacen es dar un libreto. Sin embargo, al momento de preguntarles sobre su opinión o digan con sus propias palabras como que se trabajan ahí porque son muy buenos en leer pero... su producción oral no fluye”.

¿Qué tipo de actividades sugeriría para evaluar la producción oral? y ¿Por qué?

“Mmm... para evaluar la producción oral... a mí me gusta mucho ehh... ¿cómo es que se dice? ¿La mesa redonda? No sé cómo se dirá en inglés, la mesa redonda, ehh... dar su opinión, hablar con su compañero, ehhh ese tipo de cosas me gustan mucho. Pero no sé una actividad concreta, no sé”.

Pero digamos ese tipo de cosas de la mesa redonda ya teniendo en cuenta un tema del que tú tengas conocimiento.

“Claro, claro”.

Porque si es un tema que no sabes...

“Exacto, no vas a tener ninguna producción... pues si, por lo general eso que te dejan un texto acerca de no sé, de religión, y entonces se buscan palabras, se buscan no sé qué, pero hay un momento en el que te preguntan ‘bueno y ustedes qué opinan’, bueno y respecto a lo que sé ve en ese país, como lo ven acá, en la universidad en ese tipo de cosas. Cómo relacionamos lo del texto con nuestro diario vivir y cómo lo podemos decir en inglés o en francés, como sea”.

¿Recuerda alguna experiencia presentando un examen oral que haya sido agradable o desagradable? ¿Cómo estas sensaciones influyeron en el producto de su evaluación?

“Me marcó un parcial porque fue muy rápido, no sé tomaron más de 7 minutos, bueno igual el tiempo no importa, lo importante es lo que uno dice. Sin embargo, la profesora que en ese momento estaba evaluando, nunca me miró a los ojos. Simplemente miraba el papel, y ella anotaba y anotaba y anotaba y anotaba y entre más ella anotaba yo sentía que yo estaba diciendo todo mal. Y al momento en que terminé el examen pues terminé sintiéndome súper mal porque la señora solo anotaba, anotaba, anotaba y anotaba, además que no fue con la profesora que teníamos clase. Entonces primero no había confianza, segundo ella nunca me mostró como “ven, te estoy poniendo cuidado” y solamente anotaba y anotaba y anotaba”.

¿Y al final te dio retroalimentación o algo así? O sea como...

“No me dio ningún tipo de retroalimentación o algo así, o sea fue una evaluación... evaluación solo nota. No hubo nada de *assessment*, nada de *feedback*, nada de eso”.

Y esto ¿tú crees que afectó tu producción? O sea ¿crees que mientras ella anotaba tu ibas como retrocediendo en tu nivel de producción oral?

“Claro, al momento en que yo entre a la evaluación yo entre muy segura, como te digo a mí no me da pena hablar. Sin embargo en el momento en que yo vi que ella solamente estaba enfocada en mirarme los errores yo dije ‘no, ya perdí todo’”.

Estudiante 6 (E6):

¿Qué sensaciones experimenta al momento de presentar una evaluación oral?

“Emm pues a veces siento nervios, realmente depende mucho del profesor. Es extraño pero creo que depende mucho del profesor porque... Mmm... Han habido mucho que me han hecho sentir como muy confiada, tengo una conversación como si fuera una conversación normal, del diario vivir pues. Pero hay otros profesores que si toman una actitud como muy fuerte, gestualmente y en posiciones y todo que te hacen sentir muy insegura, o por lo menos a mí me hacen sentir muy insegura”.

Bueno la siguiente pregunta se relaciona mucho con lo que dijiste que es que si existe algún tipo de reacción o actitud que manifieste el docente frente a tus respuestas en los exámenes de producción oral, y si estas reacciones pues afectan en tu producción.

“Sí, realmente hay unos profesores que como que si saben manejar ese tema, no tienen muchos gestos, o de hecho algunos sonrían así tú la estás embarrando y pues toman las notas. Pero hay algunos profesores que son exagerados, o sea hacen unas caras impresionantes entonces eso realmente hace que tu producción pues baje, de manera terrible”.

Y consideras que las preguntas, por ejemplo usualmente se pone un tema y tú preparas y luego respondes una pregunta que el profesor te haga sobre ese tema, entonces ¿consideras que ese tipo de preguntas permiten demostrar todas tus habilidades en la lengua? Como pronunciación, fluidez, espontaneidad...

“Ehh yo creo que ese ejercicio pues es bueno, obviamente porque digamos que en el diario vivir tú tienes que contarle a la gente como esto fue lo que vi en el cine, esto fue lo que leí en el periódico, blablabla. Pero creo que la mejor oportunidad para expresar y demostrar lo que tú sabes a la hora del *speaking* es cuando te dicen como ‘bueno, saca un tema de acá y empieza de una vez a debatirlo’. Pienso que es como la mejor manera porque es como más conversacional, más real, para mí”.

Mmm ¿Cómo te sientes cuando el docente usa elementos como: grabadoras, lápiz y papel durante la presentación de exámenes orales?

“Las grabadoras me hacen sentir intimidada y pues lápiz y papel digamos que también. Son necesarios porque obviamente el profesor no tiene otra manera de recordar o evaluar, pero pienso que la mejor manera en que un docente podría calificar a un

alumno sería como haciéndose detrás del alumno y viendo la conversación entre los dos que tenga o las demás personas que tenga... Pero creo que cuando tú ves de frente que te están... Juzgando, por así decirlo... Es como más difícil”.

Claro. Ehh... Qué tip... Bueno desde tu punto de vista de estudiante, ¿qué tipo de actividades considera adecuadas, y cuáles no, para evaluar la producción oral?

“Para la producción oral... Ehh considero apropiado lo que te digo, como que sea de momento saquen este papel, hablen ya, de una vez. No considero muy adecuado cuando te dicen, por ejemplo como lee este texto, a veces son textos que no son interesantes, no te importan. Entonces es como no sé, lee sobre... No sé... Ehh... La manera en que juzgaron a equis científico en un problema nuclear, y tú no sabes, no tienes ni idea de eso, no te interesa. Entonces te ves obligado a hablar de algo que realmente tal vez no harías en la vida real. Entonces creo que hay que estar como muy consciente de qué temas son como...

Ehh... Trendy... Pero como como... Eh... En español... Como... Bueno, qué temas están de moda entre los estudiantes para que ellos puedan sacar como su mejor parte... Como... Si, al hablar”.

Okay... Y por último, ¿recuerdas alguna experiencia presentando un examen oral que haya sido agradable o desagradable? O sea así como que te haya marcado y ¿Cómo estas sensaciones influyeron en el producto de tu evaluación?

“Bueno agradable, recuerdo de una profesora que mientras yo le hablaba a ella, ella me sonreía y yo sabía que la estaba embarrando pero pues seguía sonriendo. Y ella lo que hacía era como colaborar con la conversación. Y eso me ayudó muchísimo”.

Claro

“Porque pues era la primera vez que yo tenía ese tipo de ejercicios con ella y me sentía muy tímida, pero esa actitud ayudó mucho. Y desagradable, pues... Emm... Una vez que tuve que parar, bueno me hicieron parar en medio del *speaking* porque el profesor básicamente dijo que tenía un acento demasiado fuerte, que así yo no podía llegar a ser docente, bueno súper fuerte y no fue solo conmigo sino con varios estudiantes”[...] ¿Si? Entonces creo que es algo que realmente no está bien hecho porque de hecho la persona que me lo dijo no tiene un acento agradable para mí, es muy postizo, muy fingido, y creo que cuando tu como profesor obligas a un estudiante a hacer ese tipo de cosas, lo que le estás enseñando a hacer es a no ser sí mismo en otra lengua. Y en todas las lenguas tú puedes ser tú mismo. Y cuando no eres tú mismo, eso se nota mucho a la hora de hablar y puede ser una interferencia a la hora de tratar de conocer otras personas o comunicar lo que quieres”.

Claro, no y ese tipo de actitudes como que le bloquean a uno la idea también.

“Exacto, exacto. No tú ya quedas como ‘no sé nada, soy un asco, ya no voy a hablar nada más y pues no me importa lo que tenga de nota”.

Estudiante 7 (E7):

¿Qué sensaciones experimentas al momento de presentar una evaluación oral?

“Pues, personalmente yo soy una persona muy penosa, y eso me paso ahorita ahí. Puede que yo vaya bien pero de un momento a otro como que entro en pánico y ahí es cuando empiezo a embarrarla de muchas maneras. Me pongo nerviosa, se me olvida la idea que tenía en la cabeza, no completo las ideas por esa misma razón empiezo a divagar en lo que estaba pensando, si en realidad me siento muy nerviosa, entro en shock al ver que el profesor empieza como a anotar cosas”.

¿Existe algún tipo de reacción o actitud que manifieste el docente frente a tus respuestas en los exámenes de producción oral?

“No, de hecho no... Es que yo me pongo nerviosa digamos cuando veo como que va a comer el lápiz, pero que yo los haya visto no, de hecho procuro no verlos cuando estoy haciendo la presentación”.

¿Consideras que las preguntas de cultura general, permiten demostrar todas tus habilidades en la lengua? Habilidades como pronunciación, fluidez, espontaneidad, entre otros.

“Ehh.. Pues yo creo que sé, pues porque obviamente cuando tú vas a preparar algo tienes que tener cierto conocimiento y si en realidad te corchan, ósea te hacen una pregunta y tú te bloqueas entonces ahí ya demuestra la seguridad que tú tienes frente al tema y pues eso puede afectar tu nota”.

¿Cómo te sientes al respecto de que el docente use elementos tales como: grabadoras, lápiz y papel durante la presentación de exámenes orales?

“Pues al principio yo consideraba como... Pues al principio yo me sentía muy incómoda, pero ya después de un tiempo comprendí que en realidad es una herramienta muy útil tanto como para el profesor como para nosotros mismos, porque pues uno puede escucharse, puede escuchar sus errores el Profesor también puede volver a escuchar y puede volver a tener en cuenta lo que no tuvo antes”.

Y digamos que cuando estás haciendo el examen oral y ves que el profesor coge el lápiz para anotar algo, ¿eso baja de alguna manera tu producción oral?

“Si claro, pues por lo menos en mi caso, yo veo que el profesor coge y escribe y ya es como ya tengo un error, entonces voy a tratar de cometer los menos errores posibles, pero pues igual como que empiezo a cometer muchos más errores porque me empiezo a poner nerviosa”.

Desde tu punto de vista de estudiante, ¿qué tipo de actividades considera adecuadas, y cuáles no, para evaluar la producción oral?

Pues... Me gusta por lo menos cuando tú tienes que preparar algo y presentarlo porque bueno, tú tienes el tiempo de preparación, puedes mirar los términos y cosas así. Pero digamos ya cuando te ponen a hablar de un libro y te ponen a... No sé y te hacen

preguntas muy del libro, pues a veces tú no tienes muy.... Digamos no sé una palabra tu sabes el vocabulario, pero necesitas contexto. Digamos tu sabes que paso ahí, pero no se me ocurre que yo lo sé decir en mis palabras, pero no en palabras que sueñen por decirlo así bonito, entonces como si te equivocaste un poco.

¿Qué tipo de actividades sugeriría para evaluar la producción oral? No se otro tipo de actividad

“Pues nosotros hicimos como una especie de *microteaching* entonces teníamos una actividad, teníamos un tema éramos como el profesor de ese día, ósea fueron como unos diez o quince minutos pero le hicimos actividades a ellos, el profesor nos corregía y pues a mí se me hace que en parte eso como que te exige más, porque tú tienes que estar segura del tema, tienes que dominarlo, porque si los estudiantes te hacen una pregunta entonces si te corchan entonces ya paila. Pues tú vas a tener mucho más tiempo de exigirte a ti misma para decir como esta pronunciación está bien o cosas así”.

Y finalmente ¿recuerda alguna experiencia presentando un examen oral que haya sido agradable o desagradable? ¿Cómo estas sensaciones influyeron en el producto de su evaluación?

“Bueno, pues en realidad no he tenido desagradables. Me acuerdo de una en que en realidad entre mucho en pánico y me bloqueé, terminé de hacer la presentación ahí como mal y luego me bloqueé horrible y estaba mezclando como todos los tiempos y fue en un nivel alto de inglés, pero tal vez porque había mucha gente, porque la profesora se hizo en frente de mí, tal vez

porque no sé, tal vez también porque había gente que no era del curso. Yo sé que puede sonar tonto, pero no se tal vez me bloqueé mucho. Me paniqué horrible y al final terminé súper mal”.

Y ese pánico, esos nervios que sentiste ¿afectaron el producto?

“Claro claro, porque yo empecé a mezclar tiempos, entonces fue una vaina loca, y pues era una exposición de un libro de un autor, o sea que me gusta mucho, yo quería darlo todo pero entonces como que los nervios me mataron. La profesora como que después fue a hablar conmigo. Entonces esos son los momentos en los que uno siente que uno no avanza y que todo lo que está haciendo pues prácticamente no está sirviendo para nada”.