

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO

HOLGUÍN

FACULTAD DE HUMANIDADES

UNIDAD ADMINISTRATIVA INGLÉS

**CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN SISTEMÁTICA A LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA
HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN
PREUNIVERSITARIA**

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

ULISES ESCALONA SÁNCHEZ

HOLGUÍN

2013

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO

HOLGUÍN

FACULTAD DE HUMANIDADES

UNIDAD ADMINISTRATIVA INGLÉS

**CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN SISTEMÁTICA A LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA
HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN
PREUNIVERSITARIA**

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

Autor: Lic. Ulises Escalona Sánchez, MSc.

Tutores: Prof. Tit., Lic. Alberto Román Medina Betancourt Dr. C., M. Sc.

Prof. Tit., Lic. Miguel Escalona Reyes Dr. C., M. Sc.

HOLGUÍN

2013

AGRADECIMIENTOS

Resulta imposible presentar esta obra sin mencionar las personas que han colaborado incondicionalmente y a quienes les debo mi eterna gratitud.

A mis excelentes tutores y amigos Dr. C. Alberto Román Medina Betancourt y el Dr. C. Miguel Escalona Reyes. A ellos mil gracias por su apoyo y sabio asesoramiento científico para guiar la investigación a feliz término y contribuir con mi cultura científica.

A mi familia, especialmente a mi esposa Yamilet, mi hija Rocío del Pilar, mis padres, mis hermanos Lixán y Alexander, a Millennis, Davicito, Osdaisy, Ramiro y Manuel.

A los profesores del Programa Doctoral Curricular.

A los profesores del Departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, de Holguín.

Al colectivo de trabajadores del IPU “Armando Valle López” por su comprensión, especialmente a Irina, Maricelis, Rosi y Aimí, quienes asumieron mis responsabilidades como docente durante la etapa final de esta investigación y por facilitarme el tiempo necesario.

Al colectivo de la Filial Universitaria Municipal de Calixto García por brindarme apoyo informático y bibliográfico, especialmente a la M. Sc. Sandra Peña Aguilera y al M. Sc. Oscar Brizuela Almaguer.

A la M. Sc. Sarai Gómez Guerrero, M. Sc. Enrique Lozada Mora y M. Sc. Oilder Pupo Suárez.

A mis amigos Gilberto Rosal Calderón y Valentín, por su ayuda incondicional.

Al Pastor Rafael Espinoza González y al Reverendo Miguel Ángel de la Torre y sus respectivas familias.

A mis amigos y hermanos Allan Jones, Brinda Blebleu, Karen Quick, Rich Plongo, Judy Saunders, Daniel Moore, Aukjie y Kees, por brindarme su ayuda solidaria y oportunas sugerencias.

A todos los que me ayudaron, mil gracias.

DEDICATORIA

A mis eternos amores: mi amadísima hija Rocío del Pilar y mi linda esposa Yamilet, por su paciencia y comprensión.

A mis padres Uliser y Caridad.

SÍNTESIS

La presente tesis está encaminada a mejorar la calidad de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Se asume la formación de hábitos lingüísticos y al desarrollo de habilidades comunicativas, a la luz del enfoque comunicativo como concepción metodológica general. Se concibe la habilidad de expresión oral en interacción con el resto de las habilidades comunicativas y como rectora del proceso de comunicación. Además, se pondera la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de esta habilidad comunicativa. Este tema se circunscribe dentro de las tendencias más actualizadas de la Didáctica particular de las lenguas extranjeras y sus resultados contribuyen a la solución de un problema acuciante en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en este nivel de educación. Como resultado, se resuelven inconsistencias teórico-metodológicas identificadas en el estudio epistemológico, el histórico-tendencial y el análisis praxiológico realizados. Las contribuciones que resultan son de naturaleza teórica y práctica, consistentes, en el caso de la teórica, en un Modelo didáctico de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. La contribución práctica consiste en una Metodología sustentada en el Modelo propuesto. La viabilidad de los resultados fue corroborada con el criterio de expertos, talleres de socialización y un pre-experimento.

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PREUNIVERSITARIO Y SU CARACTERIZACIÓN PRAXIOLÓGICA.....	11
1.1 Formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de preuniversitario y las implicaciones de la evaluación en este proceso.....	11
1.2 Análisis histórico-tendencial de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria y el uso de la evaluación sistemática en este proceso.....	27
1.3 Estado actual de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.....	42
CAPÍTULO 2. MODELO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA Y SU CORRESPONDIENTE METODOLOGÍA.....	51
2.1 Fundamentación del Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.....	51
2.2 Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.....	58
2.2.1 Premisas que sustentan la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.....	59

2.2.2 Relaciones entre las categorías esenciales del Modelo didáctico.....	67
2.3 Metodología para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.....	86
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LA VIABILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO Y SU METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA.....	102
3.1 Resultados del criterio de expertos.....	103
3.2 Resultados de los talleres de socialización con profesores de Inglés de la Educación Preuniversitaria.....	105
3.3 Resultados obtenidos en la aplicación del pre-experimento.....	110
CONCLUSIONES.....	118
RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cobra fuerza y actualidad cada vez más dadas las circunstancias socioeconómicas que caracterizan al mundo contemporáneo. Sin dudas, el idioma inglés es uno de los más usados internacionalmente para establecer relaciones entre los pueblos. Este idioma es considerado internacional por su uso en las diferentes esferas sociales; así como por el creciente número de hablantes que lo utilizan para comunicarse en todo el planeta. En un gran número de países el inglés se enseña y aprende como lengua oficial, segunda lengua o lengua extranjera; no obstante, se significa como candidata a posible primera lingua franca global.

En el contexto cubano contemporáneo conocer el inglés y otras lenguas extranjeras es una de las manifestaciones de una cultura general integral. Esta idea ha sido una premisa fundamental en la enseñanza de idiomas extranjeros en el Sistema Educacional Cubano. El espacio televisivo “Universidad para Todos” ha transmitido varios cursos de estos idiomas, donde el inglés ha sido uno de los más tratados, pues ya se ha desarrollado el cuarto curso. Ello es debido a la necesidad de su uso para el logro de un ajuste a las condiciones económicas y sociales de la época contemporánea.

La asignatura Inglés se imparte en todos los niveles educacionales del país, a partir del tercer grado. En la actualidad, la enseñanza-aprendizaje de este idioma se asume a la luz del enfoque comunicativo, contextualizado a las exigencias de los programas vigentes. A partir de esta realidad, se significa que la presente investigación se desarrolla en el contexto de la Educación Preuniversitaria. En este nivel de educación la asignatura Inglés juega un rol esencial en la formación integral de los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la referida asignatura está dirigido al logro de la competencia comunicativa en la lengua extranjera con ajustes a las características psicocognitivas y socioculturales de los estudiantes.

En los tres grados de este nivel se han priorizado la habilidad de expresión oral y la comprensión lectora,

sin dejar de reconocer el vínculo de ambas con la comprensión auditiva y la expresión escrita. Particularmente, esta investigación se centra en la habilidad de expresión oral, dado su carácter rector en el proceso comunicativo. Además, es una necesidad y a la vez una cuestión estratégica, formar profesionales capaces de comunicarse en una lengua extranjera, principalmente en inglés. Esto responde al acelerado proceso de cambios de la sociedad contemporánea y al aumento de las relaciones internacionales de Cuba con países de habla inglesa en el Caribe y en el resto del mundo. Consecuentemente, se ha de intensificar la actividad científica y el trabajo metodológico, basado en el constante estudio teórico de las tendencias más actualizadas en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria.

Se ha podido corroborar, en visitas de ayuda metodológica e inspecciones realizadas, así como en preparaciones metodológicas municipales y a nivel de escuela y durante el proceso de investigación con el auxilio de métodos empíricos como la observación, las entrevistas, las encuestas y la revisión de documentos, que existe motivación en los estudiantes e interés en los profesores por el cumplimiento de los objetivos de la asignatura; sin embargo, se detectan dificultades en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Entre estas se significan:

- Los profesores reconocen las ventajas del enfoque comunicativo y se actualizan en esta concepción metodológica; sin embargo, tienden a jerarquizar la competencia lingüística.
- Los profesores planifican tareas comunicativas que enfatizan en el tratamiento didáctico a los hábitos lingüísticos y carecen del vínculo con los componentes de las áreas de la competencia comunicativa que forman parte de la formación y desarrollo de la referida habilidad.
- Los estudiantes evidencian dependencia cognitiva durante su desempeño comunicativo oral, pues emiten mensajes poco coherentes, con predominio de la reproducción y no logran utilizar los contenidos del inglés en nuevas situaciones comunicativas con la exactitud y fluidez que se

requieren.

Estas dificultades son muestras de que no se cumple con los rigores del enfoque comunicativo en el tratamiento didáctico a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria. Al profundizar en las causas que generan estas limitaciones, en el curso del proceso investigativo se pudo precisar que ha sido poco el aprovechamiento de la evaluación, especialmente, la falta de profundización y utilización de sus elementos psicodidácticos para estimular la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés.

Al estudiar el tratamiento dado por la comunidad científica al tema de investigación, o sea, la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés; así como, de la categoría evaluación en función de la misma, resaltan numerosos autores.

En relación con la expresión oral, Leontiev, A. (1975) y Burton, D. (1975) coinciden en que los hábitos lingüísticos son parte de la habilidad de expresión oral y son la base para su desarrollo. Antich, R. (1975 y 1986) jerarquiza esta habilidad por su carácter rector en el proceso de comunicación. Canale y Swain (1980) aportan las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, las que se contextualizan en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral. Por su parte, Brown, G. y Yule, G. (1983) y Byrne, D. (1989) enfatizan en la exactitud y fluidez al expresar un mensaje oral. Terroux, G. (1991); Richards, J. (1995 y 1997); Acosta, R. (1996 y 2009); González R. (2009) y Medina, A. (2004, 2006 y 2012) han sistematizado y ampliado el contenido de la habilidad de expresión oral y sus fundamentos didácticos para su formación y desarrollo. De manera general, estos autores han coincidido al proponer y actualizar tareas comunicativas, técnicas de corrección, procedimientos, ente otros aportes de relevancia para la formación y desarrollo de esta habilidad.

A pesar de ello, ha sido limitado el tratamiento didáctico a la relación teórica entre los componentes de la competencia comunicativa y el contenido de la habilidad de expresión oral en inglés. Asimismo, le han

brindado escasa atención a la evaluación contextualizada en el enfoque comunicativo para estimular la formación y desarrollo de la expresión oral como habilidad comunicativa en la Educación Preuniversitaria.

En relación con la evaluación, numerosos han sido los investigadores que la han abordado, entre ellos: Scriven, M. (1967); Crombach (1966) y Oller, J. W. (1979) establecen un modelo de evaluación cuya referencia son los objetivos y tomar decisiones. Huges. (1996) y Richards, J. C. (1995 y1997) sistematizan la taxonomía de evaluación que comprende la sistemática, parcial y final en constante relación con el diagnóstico y los tipos de tests. Álvarez de Zayas, R. M. (1997); Castro, O. (1999); Mena, E. (2000); Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002) y Addine, F. (2004) operacionalizan la categoría evaluación y le atribuyen nuevas cualidades que la despojan de enfoques tradicionales y la contextualizan a los cambios educacionales contemporáneos. En tanto Fenguying, M. (2003); González, R. (2009); y Acosta, R. (2011) coinciden en que la evaluación debe utilizarse a favor del aprendizaje de las habilidades comunicativas.

Tanto en el tratamiento a la habilidad de expresión oral como a la evaluación, se reconoce la novedad, pertinencia y actualidad científica de tales aportes. No obstante, se revela que, de modo particular, el estado del arte sobre la relación entre competencia comunicativa en la lengua extranjera, la habilidad de expresión oral y la evaluación, refleja un enfoque reduccionista que excluye el papel de la evaluación sistemática y sus aspectos psico-didácticos para estimular la formación y desarrollo de la referida habilidad en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

Así mismo, el análisis de la historicidad de la problemática que se aborda evidencia una tendencia a mejorar el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, el cual ha transitado por enfoques estructuralistas hasta el actual enfoque comunicativo. Por otra parte, se ratifican limitadas relaciones teóricas entre la competencia comunicativa y la habilidad de expresión oral. A la vez, la evaluación no es intensamente utilizada para estimular a los estudiantes por aprender a expresar mensajes orales en la lengua extranjera.

Por tanto, las justificaciones empíricas, teóricas e históricas evidencian que se requiere de contribuciones con enfoque contextualizado al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la referida educación, para solucionar esta problemática. Tales limitaciones son muestra de que los estudiantes al graduarse, no alcanzan los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera al nivel que satisfaga lo previsto en el modelo de preuniversitario. Al profundizar en esta situación, se pudo determinar una **contradicción** existente entre: las escasas posibilidades de emitir mensajes orales en inglés, en estudiantes de la Educación Preuniversitaria y la necesidad de formar y desarrollar la habilidad de expresión oral como factor esencial de la competencia comunicativa de los objetivos de los programas vigentes.

La revelación de tal contradicción, posibilitó su consideración como manifestación externa de un **problema científico** que se formula en los siguientes términos: inconsistencias teóricas y metodológicas que limitan el uso de la evaluación para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

Al tratar de penetrar en los intersticios de esta problemática, se pudo corroborar una inconsistencia más esencial, que se da entre la persistencia de tendencias estructuralistas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y los fundamentos de la evaluación sistemática desde una perspectiva psicodidáctica.

En el contexto de la educación de los estudiantes de preuniversitario en el que se manifiesta la problemática hasta aquí planteada, se precisa como el **objeto de investigación**: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria.

Se concibe la habilidad de expresión oral en su integración con el resto de las habilidades comunicativas, pues estas son inseparables y complementarias. Asimismo, la aspiración de solución al problema científico queda expresada en el **objetivo de la investigación**, en los siguientes términos: elaboración de una

metodología sustentada en un modelo didáctico que permita fundamentar el uso de la evaluación para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

La formulación del objetivo científico, posibilitó la precisión del **campo de acción** como: la formación y desarrollo de la habilidad expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria a través de la evaluación.

Con el fin de propiciar el logro del objetivo ya planteado y favorecer el desarrollo de la investigación, se plantea la siguiente **idea científica**: se puede contribuir a la estimulación de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria con el uso de la evaluación sistemática desde una perspectiva psicodidáctica.

Consecuentemente, se han realizado las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinar los fundamentos epistemológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, así como las implicaciones de la evaluación en este proceso.
2. Realizar un estudio histórico-tendencial del proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión en inglés en la Educación Preuniversitaria, con énfasis en el papel de la evaluación para su estimulación.
3. Caracterizar el estado actual de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria de la provincia de Holguín.
4. Elaborar un modelo didáctico que fundamente la utilización de la evaluación sistemática desde una perspectiva psicodidáctica para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.
5. Estructurar una metodología sustentada en el modelo didáctico para estimular la formación y

desarrollo de la habilidad de expresión oral.

6. Corroborar la viabilidad del modelo didáctico y la metodología propuestos.

En relación con los métodos de investigación, se aplicaron los siguientes:

Nivel Teórico:

Análisis-síntesis: con el fin de procesar información sobre los constructos teóricos en torno a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y las implicaciones de la evaluación en este proceso. Ello ha permitido realizar el abordaje epistémico a esta temática.

Inducción-deducción: para establecer generalizaciones a partir del estudio crítico del proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y su evaluación, desde un nivel de conocimiento particular, hasta abarcar un nivel de mayor cobertura, que posibilite inferencias lógicas y el arribo a conclusiones.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: para establecer la estructura del modelo didáctico de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en la Educación Preuniversitaria, así como de su correspondiente Metodología.

Histórico-lógico: para el enfoque diacrónico del abordaje epistémico y el análisis histórico-tendencial de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Modelación: para modelar los diferentes componentes que integran el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria.

Sistémico-estructural-funcional: para la elaboración del modelo didáctico propuesto de manera que se posibilite la determinación de sus componentes esenciales, sus funciones y las relaciones entre ellos para develar nuevas cualidades en el objeto investigado. Igualmente, se utilizó para la elaboración de la Metodología.

En lo referente a los métodos del **nivel empírico**, se aplicaron los siguientes:

Observación científica: implementada durante las visitas a clases para recopilar información sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de la evaluación sistemática.

Encuesta: aplicada directamente a estudiantes y profesores para caracterizar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de su evaluación sistemática.

Entrevista: aplicada a profesores de Inglés con el fin de recopilar información sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, y el uso de la evaluación sistemática para este fin.

Análisis crítico de fuentes: aplicado durante la revisión de todas las fuentes que aportaron información sobre el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de la evaluación sistemática.

Con el fin de corroborar la viabilidad de las contribuciones teóricas y prácticas, se utilizaron:

Criterio de expertos: para someter los componentes teóricos esenciales del modelo didáctico de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria y la metodología al análisis, valoración y recomendaciones de un grupo seleccionado de profesionales competentes con vastos conocimientos y dominio de la temática investigada. Ello ha facilitado corroborar la pertinencia de sus contribuciones.

Talleres de socialización: para valorar el criterio de los profesores usuarios de ambas contribuciones, basado en sus experiencias en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria. Esto ha permitido corroborar los resultados del criterio de expertos y constatar la factibilidad de ambas propuestas.

El pre-experimento: para implementar en la práctica pedagógica la Metodología sustentada en el Modelo didáctico, y así corroborar su aplicabilidad para transformar el objeto investigado y la consecuente solución al problema científico.

Las contribuciones que resultan de la investigación se concretan: en el orden **teórico**, la sistematización de los contenidos, en especial, la definición o adaptación de categorías científicas a las exigencias de la investigación, destacando la taxonomía de dimensiones e indicadores del efecto de rebote; así como la elaboración de premisas teóricas como fundamentos básicos para la formulación del Modelo didáctico, que permite establecer la interacción entre tareas comunicativas, evaluación sistemática y efecto de rebote, como vía para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. En el orden **práctico** una Metodología, para transformar, en la actividad pedagógica, el objeto investigado.

Novedad Científica: se revela en las nuevas relaciones que se establecen entre la evaluación sistemática desde el enfoque comunicativo, como concepción metodológica para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. De estas relaciones emerge como nueva cualidad esencial y establece la connotación del efecto de rebote de la evaluación sistemática para estimular el aprendizaje de la referida habilidad comunicativa.

La tesis se ha estructurado en tres capítulos. El primero es contentivo de los fundamentos epistemológicos, históricos y praxiológicos que sustentan la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. En el segundo capítulo, se presentan las contribuciones: la teórica consiste en un Modelo didáctico de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y la práctica, consistente en una Metodología que permite implementar tal construcción teórica. En el capítulo tres, se corrobora la viabilidad de las contribuciones realizadas. Se culmina con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PREUNIVERSITARIO Y SU CARACTERIZACIÓN PRAXIOLÓGICA

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PREUNIVERSITARIO Y SU CARACTERIZACIÓN PRAXIOLÓGICA

El presente capítulo es contentivo de un análisis epistemológico en torno a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Atendiendo a la singularidad de esta investigación, se realiza un abordaje sobre las implicaciones de la evaluación sistemática en este proceso. De igual forma, se ha realizado un estudio de esta temática con un enfoque histórico-tendencial. Se concluye esta parte de la investigación, con un análisis praxiológico de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, en la Educación Preuniversitaria de la provincia de Holguín.

1.1 Formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de preuniversitario y las implicaciones de la evaluación en este proceso

En este epígrafe se le ha dado tratamiento a la formación y desarrollo de la habilidad expresión oral, como esencia del proceso de comunicación oral en inglés en la Educación Preuniversitaria, así como las implicaciones de la evaluación sistemática en este proceso que se singulariza en su efecto de rebote para estimular el aprendizaje de esta habilidad.

El tratamiento didáctico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión oral como objeto de estudio de esta investigación, se concibe en la relación que se da entre las cuatro habilidades comunicativas. Como resultado, al tratar la formación y desarrollo de la referida habilidad, se analizan sus vínculos con la comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita.

En la actualidad, la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, se concibe a la luz del enfoque comunicativo que tiene como objetivo la competencia comunicativa. Este enfoque es la concepción metodológica general para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Cuba. Ello quiere decir que se le presta atención a las áreas de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, tanto en la formación como en el desarrollo de la habilidad de expresión oral. En este contexto, es oportuno referirse al término **competencia**.

La concepción de competencia comienza a utilizarse en la lingüística a partir de los trabajos de Noam Chomsky en los años 50 del siglo pasado, dándole una gran importancia a la competencia lingüística, en correspondencia con las tendencias del desarrollo de la lingüística estructural en esa época. Chomsky distingue entre competence y performance. El primero se refiere al conocimiento que posee el hablante sobre la lengua y el segundo a su uso práctico en una situación comunicativa determinada.

Sales, L. M. (2004) refiere que la competencia está relacionada con el origen del vocablo *Agon*, *Agonistes* que significa personas que competían en los juegos olímpicos con el único propósito de ganar. Otros autores como Bogoya, D. (2000); Braslavsky. (2000); Rico, G. (2001) y Faedo, A. (2003); consideran la competencia como actuación idónea, capacidades agregadas, categoría conceptual; así como configuración psicológica. Se infiere entonces que en el contexto de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria, competencia implica emitir un mensaje coherente demostrando conocimiento y dominio aceptables de lo lingüístico, sociolingüístico, discursivo, estratégico y extralingüístico para cumplir una función comunicativa.

La formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, en interacción con la competencia comunicativa, implica el estudio de la categoría **comunicación**. Se conoce que esta categoría es de origen latino comunicare, que quiere decir compartir o hacer común. Diversos investigadores, entre ellos Pichón, E. (1989); González, M. (1995); Fernández, A. M. (2002); Roméu, A. (2007) coinciden en que la

comunicación tiene implicaciones psicológicas ligadas al desarrollo de la personalidad. Estos autores son del criterio de que filosóficamente es un reflejo de la realidad, implica la influencia de un sujeto sobre otro, encierra lo axiológico y desde lo sociológico, destacan su papel en las relaciones sociales. Añaden que es una categoría polisemántica, y que filogenéticamente la actividad y la comunicación como categorías psicológicas constituyen formas de relaciones humanas; mientras que en un plano ontogenético, se ha demostrado su unidad en la formación y desarrollo de la personalidad.

La opinión de estos autores es válida para el tratamiento didáctico a la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Desde lo psicológico, la comunicación, a través de esta habilidad contribuye al desarrollo de la personalidad de los estudiantes quienes se motivan a expresar oralmente sus sentimientos y experiencias en la realización de las tareas comunicativas. Además, se refuerzan las relaciones sociales durante el intercambio oral en inglés.

Una vez analizadas las categorías competencia y comunicación, se realiza un abordaje sobre la **competencia comunicativa**. Según Richards, J. C; Platt, J. y Platt, H. (1997) las primeras referencias del enfoque comunicativo fueron dadas por lingüistas ingleses con el fin de superar el modelo estructural que prevaleció por muchos años y que su objetivo supremo es lograr la competencia comunicativa. Por tanto, cuando se hable de enfoque comunicativo, se ha de tener en cuenta que su esencia es la competencia comunicativa.

Los lingüistas canadienses Canale y Swain (1980), introdujeron uno de los modelos más utilizados tanto por la lingüística como por la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Este modelo divide la competencia en cuatro áreas o subcompetencias fundamentales: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Con posterioridad a esta, Bachman, L.F. (1990), denominó la competencia como 'habilidades comunicativas de la lengua'. De acuerdo con este modelo existen dos áreas de competencia: la organizacional y la pragmática. De este autor, resulta interesante la propuesta de áreas; sin embargo,

mantiene un enfoque reduccionista al igualar competencia con habilidad. Al respecto de estas taxonomías, se comparte con la comunidad científica de las lenguas extranjeras una posición crítica ante las mismas, pues a la luz de las nuevas exigencias resultan poco factibles e integrales. En consecuencia, el lingüodidacta británico Cook, V. (1991, 1992, 1996 y 2002), ha introducido el término multicompetencia. Sin embargo, la propuesta de Canale y Swain (1980) continúa siendo la de mayor claridad didáctica en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria.

Fernández, A. M. (2002) considera que la competencia comunicativa va más allá de la eficacia del conocimiento del comunicador y entran en juego tanto los elementos cognitivo-instrumental, como aquellos que se refieren a la esfera motivacional-afectiva. Desde un punto de vista didáctico, pudiera ampliarse esta opinión al proponer la interacción de la competencia comunicativa con la formación y desarrollo de habilidades comunicativas, esencialmente con la expresión oral.

Sales, M. L. (2004) concibe la competencia comunicativa como una configuración psicológica relacionada con los procesos cognitivos, metacognitivos, comunicativos y socioculturales que inciden en las esferas de la personalidad. La referida autora añade que esta categoría implica saber, saber hacer y saber ser para la comprensión y producción de significados en diferentes códigos. La propuesta de esta investigadora resulta novedosa y puede ser contextualizada al proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, según la Didáctica de las lenguas extranjeras.

Con respecto de esta categoría Medina, A. (2006) la considera como configuración de capacidades, conocimientos, hábitos lingüísticos y las habilidades comunicativas, normas lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, estratégicas y los altos valores morales tanto universales como los del ciudadano cubano. La opinión de este investigador le otorga un nuevo matiz a las concepciones existentes sobre competencia comunicativa al concebirla como una configuración e incluye la dimensión axiológica, lo que resulta novedoso, pues de los demás componentes ya existían referencias. Además, articula dialécticamente los

hábitos lingüísticos y las habilidades comunicativas con esta categoría, lo que es relevante para la presente investigación. Se asume este planteamiento por su valor didáctico y posibilidades de reajustarlo a la Educación Preuniversitaria.

Roméu, A. (2007) reconceptualiza esta categoría y la considera como competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural. Para esta autora el conocimiento es esencial para lograr la comunicación, la cual ocurre en diversos contextos socioculturales. Se articulan los procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos, discursivos y la actuación sociocultural de los participantes. Se valoran de relevantes los aportes de esta investigadora a través del conocimiento de la lengua y la comunicación. A pesar de ello, se considera cuestionable que haya que significar lo cognoscitivo y lo sociocultural, pues, en el caso de la Didáctica de las lenguas extranjeras, estos dos importantes elementos forman parte esencial del enfoque desde su génesis.

A pesar de que se ha generalizado el modelo de Canale y Swain (1980) por su claridad lingüística y utilidad didáctica, se aprecian varias posiciones al respecto, la cual merece mayor sistematización contextualizada al proceso de formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria. Los investigadores citados, dejan un vacío en cuanto a las implicaciones de la competencia comunicativa en la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas. Se concluye el análisis de la competencia comunicativa con la asunción de que en el tratamiento didáctico a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, es un componente esencial de la competencia comunicativa en la Educación Preuniversitaria. Por tanto, se propone relacionar teóricamente ambas.

La relación entre estas categorías se contextualiza en las tareas comunicativas que se elaboran para la formación de los hábitos lingüísticos y el desarrollo de la habilidad de expresión oral, en las que se atienden los componentes de la competencia comunicativa gradualmente hasta llegar a integrarlos en la unidad dialéctica entre formación y desarrollo.

En relación con las **tareas comunicativas** numerosos han sido los investigadores que han incursionado en esta categoría. Las tareas comunicativas se relacionan con el término **tarea**. Breen, M. P. (1987); Richards, J. (1995) y Ellis, R. (2003) definen las tareas como aquellas dirigidas a facilitar el aprendizaje del idioma y cuya intención es cumplir un objetivo específico del aprendizaje. Distinguen las tareas de los ejercicios al considerar las primeras más complejas y abarcadoras. Los citados investigadores coinciden en que las tareas favorecen la práctica del idioma e implican las habilidades receptivas o productivas. Nunan, D (1991), expone que las tareas constituyen un tipo de técnica y que en su realización puede incluir más de una técnica. Lo dicho por estos investigadores es de gran valor didáctico, pese a ello, estas concepciones deben reajustarse y contextualizarse a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral desde la competencia comunicativa.

En relación con las **tareas comunicativas**, Tikunoff, W. (1983); Brown, G. y Yule, G. (1983); Ur, P. (1997) coinciden en que las tareas comunicativas implican la práctica oral del idioma entre los participantes con el fin de cumplir una función comunicativa, la motivación, un nivel lingüístico aceptable, el tipo de interacción entre los estudiantes y el nivel de complejidad de la tarea. Se observa cómo estos investigadores coinciden en otorgarle primacía a la práctica oral del idioma en la realización de las tareas comunicativas. No obstante, es cuestionable que se incluya el nivel lingüístico aceptable de los estudiantes, pues no todos poseen ese nivel.

En consecuencia, se considera que las tareas han de ser diferenciadas y variadas según las necesidades comunicativas de los estudiantes. Muy relacionado con esto, Richard-Amato, P. (1996) plantea que las tareas comunicativas demandan de identificación de necesidades de aprendizaje y luego elaborar tipos de tareas para la negociación de significados y cumplir sus objetivos. Por otra parte, Willis, J. (1996) define las tareas comunicativas como aquellas que promueven el uso del idioma con objetivos comunicativos y que estas llevan al estudiante a pensar, comprender y construir y que estimulan el conocimiento nuevo.

Aquí se aprecia una tendencia favorable a que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje para lograr los objetivos comunicativos; a pesar de ello, pudiera abundarse en cómo lograr esto en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Medina, A. (2012) define que en las tareas comunicativas los estudiantes comprenden, manipulan y producen el idioma mientras que interactúan centrados en el significado del mensaje y no en cómo decirlo. Se coincide con este criterio pues dadas las características psicológicas y cognitivas de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, resulta razonable centrarlos en la comunicación coherente y minimizar la atención a la exactitud lingüística que puede ocasionar tensión psicológica y devenir en errores de lengua que oscurecen el mensaje oral.

En el abordaje realizado a las tareas comunicativas, se revela poca relación entre estas y los componentes de la competencia comunicativa en interacción teórica con la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Ello implica que a través de las tareas comunicativas se pueda atender a lo lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico gradualmente hasta su integración en el tránsito por la formación y desarrollo de la referida habilidad. Además, pudiera considerarse la evaluación del desempeño comunicativo al realizar las tareas.

A partir de la consideración de que uno de los propósitos fundamentales de las tareas comunicativas es la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, se considera pertinente su abordaje epistemológico. En sentido general, el término **habilidad** ha recibido un profuso tratamiento, particularmente en los últimos años. Este resulta ser de gran significación en el campo de las ciencias pedagógicas, en particular en la Didáctica y en la Psicología. En relación con la primera, en esta investigación se asume como componente del contenido que refleja las realizaciones del sujeto en formación con una rama particular del saber con la cual este interactúa para transformarlo. Con respecto de la segunda, o sea, la Psicología, se asume como el sistema de acciones y operaciones dominadas por

el sujeto que responden a un objetivo. Existen diversas clasificaciones de las habilidades. Entre las más utilizadas se encuentran: habilidades propias de ciencias específicas, habilidades lógicas o intelectuales, habilidades propias del proceso docente, habilidad de autoinstrucción y habilidades del procesamiento de la información.

En esta investigación, al considerar su objeto de estudio, se centran los análisis en las habilidades comunicativas. De modo singular, se enfatiza en la **habilidad de expresión oral** en inglés. Se asume que está relacionada con el resto de las habilidades comunicativas: comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita, debido a que cada una da lugar a la otra y todas se relacionan entre sí, formando un todo único de carácter sistémico en el proceso comunicativo. Medina, A. (2006) significa el necesario tratamiento a las habilidades comunicativas desde un enfoque integrador, pues estas son inseparables y complementarias y poseen fuertes vínculos entre sí, que dan unidad como un todo en el acto comunicativo. Medina eleva este enfoque a la jerarquía de principio metodológico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Brown, G. y Yule, G. (1983) consideran que la habilidad de expresión oral es lingüísticamente menos densa y formal que la escrita, y la relacionan con las funciones de interacción y transacción y señalan esta última como la más importante en el acto comunicativo, el cual debe ser flexible, pues no es aconsejable exigir demasiada corrección lingüística a los estudiantes porque puede crear inhibiciones en los mismos.

La visión de estos autores favorece el tratamiento didáctico a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Resulta aconsejable realizar las correcciones al final de la participación oral y, destacar que de los errores se aprende, pues son inherentes del aprendizaje de esta habilidad. A pesar de que señalan la función de transacción como la más importante, se considera que en la habilidad de expresión oral ambas tienen lugar, aunque en ocasiones una tenga mayor jerarquía que otra.

En este sentido Byrne, D. (1989) plantea que la habilidad de expresión oral es un proceso dual que implica

la participación del hablante y el oyente donde tiene lugar la producción del discurso oral y la recepción y comprensión del mismo. A lo planteado por este autor, puede añadirse que esta habilidad implica la sucesión de turnos donde el hablante se convierte en oyente y viceversa, lo cual demuestra el dominio aceptable de la competencia comunicativa.

García, E. (1992) atribuye importancia didáctica a la habilidad de expresión oral al comunicar las experiencias cognitivas acumuladas, para lo cual se utilizan patrones lingüísticos. Agrega que esta habilidad implica escuchar, comparar, rectificar, formular, aprender a pensar, el análisis y la síntesis dialéctica en el aprendizaje, generalización y dominio del pensamiento abstracto, lo que le da fuerza a la palabra como vehículo del aprendizaje. Es necesario imbricar esta serie de acciones en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. A la vez se considera limitada la posición de realizar el acto comunicativo a través de los patrones lingüísticos dada la exclusión del resto de los componentes de la competencia comunicativa.

Richards, J. C. (1995) operacionaliza la habilidad de expresión oral y la considera multifacética y compleja por su naturaleza. Richards propone dimensiones para esta habilidad: el objetivo de la conversación, la sucesión de turnos entre el hablante y oyente, la relevancia del tema que se habla, reajustes, las características formales de la conversación y la fluidez. Se considera relevante la contribución de este investigador. Por otra parte se revelan limitaciones, pues otras dimensiones pueden ser incluidas como lo sociolingüístico, lo discursivo, lo estratégico y lo extralingüístico. Desde esta perspectiva se relaciona la competencia comunicativa con la formación y desarrollo de esta habilidad e incluso facilitar la evaluación durante la práctica sistemática.

Medina, A. (2006) considera que esta habilidad implica la interacción activa entre los participantes para codificar y decodificar mensajes según las necesidades comunicativas. Este autor también considera que su objetivo supremo es que el estudiante sea capaz de desarrollar el acto comunicativo con la efectividad

requerida y que es la habilidad rectora por excelencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y tiene vínculos con elementos cognitivos y afectivo-motivacionales, con énfasis en los últimos.

Se asume lo planteado por Medina, A. (2006) dada la necesidad de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria de expresarse oralmente en inglés de manera activa-productiva con la efectividad y creatividad requeridas. Ello minimiza la dependencia cognitiva que estos poseen. Desde lo didáctico pudiera enriquecerse esta definición, pues se revela limitada relación con la competencia comunicativa y su contextualización en la formación y desarrollo de esta habilidad. Además, pudiera imbricarse la evaluación para mejorar este proceso.

En este análisis resulta necesario significar que se han reconocido a la **fluidez y exactitud** como categorías esenciales de la habilidad de expresión oral. Por tanto, se hace necesario abordar las mismas. Fillmore, C. J. (1979); Van EK, J. y Alexander, L. (1980); Hieke, A. E. (1981); Ellis, G. y Sinclair, B. (1989); Byrne, D. (1989) y Richards, J. C. (1995 y 1997), consideran que la fluidez implica un discurso coherente, de una adecuada carga semántica y gramatical, que es la habilidad de decir las cosas apropiadamente en una gran variedad de contextos con creatividad y que es el objetivo principal de la habilidad de expresión oral.

Se considera que la fluidez y la exactitud forman una unidad dialéctica en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y están estrechamente relacionadas con las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. A ello se adiciona la necesidad de atender ambas durante la práctica oral; pues, tanto en la literatura científico-metodológica existente, como en la práctica educativa, se presta profusa atención a la enseñanza de la exactitud, con la existencia de técnicas estandarizadas; sin embargo, no ocurre lo mismo con respecto a la fluidez. De manera particular, son variadas las técnicas que ofrecen diferentes autores para la corrección fonética, tanto de la pronunciación de vocales y consonantes en inglés, como los elementos prosódicos de esta lengua. Sin embargo, en la

búsqueda realizada, no se han encontrado propuestas para la corrección de la fluidez verbal en la lengua extranjera. Además, desde lo didáctico, sería ventajoso valorar cómo evaluar sistemáticamente estas dos categorías en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

Se debe establecer un balance entre fluidez y exactitud tanto en la formación de los hábitos lingüísticos como en el desarrollo de la habilidad. Con respecto de la **formación y desarrollo**, es bien conocido que la **formación** expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia dónde este debe dirigirse. La formación no se da aislada del desarrollo, pues este conduce, en última instancia, a un nivel psíquico de orden superior. Entonces, el **desarrollo** es un proceso de maduración física, psíquica y social y abarca todos los cambios cuantitativos y cualitativos de las propiedades congénitas y adquiridas. El desarrollo responde a las regularidades internas del sujeto que aprende, sin que implique que no se considere al sujeto como un ser biológico-espiritual (psíquico), individual-social e históricamente condicionado.

La formación y desarrollo de habilidades comunicativas es la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Educación Preuniversitaria, en la que la habilidad de expresión oral se ha jerarquizado por su carácter rector en la comunicación. La unidad dialéctica entre formación de hábitos lingüísticos y desarrollo de habilidades comunicativas transita por los niveles de asimilación: reconocimiento, reproducción, producción parcial y producción en interacción con el paradigma clásico de “Las Tres P”: presentación, práctica y producción.

Medina, A. (2004) realiza una nueva propuesta para la formación y desarrollo de habilidades comunicativas: sensibilización, elaboración, redefinición y generalización. En la sensibilización el estudiante se prepara para interactuar con el texto oral o escrito, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista afectivo-motivacional; la elaboración implica la interacción del estudiante con el texto, en el que procesa la información para comprenderla y elaborarla; en la redefinición el estudiante realiza las valoraciones del texto desde una posición crítica; y, en la generalización se realizan aplicaciones del

contenido aprendido que sirven para estudios posteriores o en la vida profesional.

Posteriormente, Medina, A. (2012) considera que la asunción de la concepción teórica de formación y desarrollo de habilidades comunicativas implica la formación de hábitos lingüísticos comunicativos que sirven de base para el desarrollo de las habilidades. Destaca que una de las primeras aproximaciones a la definición de hábitos lingüísticos las ofrece Leontiev, A. N. (1975) quien los define como la capacidad del estudiante que se encuentra en proceso de aprendizaje de la lengua para realizar una u otra operación lingüística de la mejor manera, entiéndase, con la mayor exactitud lingüística posible.

Según Medina, A. (2012) desde una perspectiva teórico-didáctica, los hábitos lingüísticos son considerados como componentes de las habilidades comunicativas y, a partir de lo ya reconocido desde Leontiev, A. N. constituyen operaciones lingüísticas automatizadas de carácter fonético, lexical y gramatical. Entonces, el sistema de hábitos lingüísticos formado en los estudiantes constituye la base de las habilidades comunicativas. La formación de los hábitos lingüísticos la demuestra el estudiante cuando es capaz de comunicarse teniendo conocimiento del sistema de la lengua. Desde una perspectiva dialéctica, los procesos de formación de hábitos y desarrollo de habilidades están interrelacionados, o sea, que tienen lugar de forma paralela con determinado adelanto de los estadios primarios del hábito; el desarrollo de las habilidades perfecciona los hábitos; las habilidades se desarrollan apoyándose en el perfeccionamiento de estos.

Se asume el criterio de Medina, A. (2012) por su claridad didáctica para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Pese a ello, se revela una inconsistencia dada en la poca relación de los componentes de la competencia comunicativa con la unidad dialéctica entre formación y desarrollo de la referida habilidad comunicativa y cómo evaluar sistemáticamente este proceso que se contextualiza en la realización de las tareas comunicativas. Por consiguiente, se percibe la necesidad de imbricar la evaluación en este proceso para realizar reajustes

oportunos y estimular el aprendizaje.

En consecuencia, se propone utilizar la **evaluación** en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en interacción con la competencia comunicativa. Richards, J. C; Platt, J. y Platt, H. (1997) conceptualizan la evaluación como el proceso para la recogida sistemática de datos, principalmente, sobre las actitudes y aptitudes de los estudiantes, en el cual se utilizan métodos cuantitativos (tests), y cualitativos (observación) con el propósito de tomar decisiones para mejorar la calidad del proceso. Es esencial la recogida de datos, su interpretación y la toma de decisiones al respecto; no obstante, se considera que esta categoría posee un campo más amplio que rebasa la aplicación de los tests y que se debe atender a sus aspectos psicodidácticos para estimular el aprendizaje.

Álvarez de Zayas, R. M. (1997); Castro, O. (1999); Mena, E. (2000); Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002); Addine, F. (2004) y Hernández, P. A. (2004) consideran que la evaluación parte del diagnóstico y sirve de referente al individuo, al proceso educativo y a la sociedad. Estos autores coinciden en que la evaluación ha de cumplir sus funciones, transitar por la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, que ha de ser sistemática. El criterio de estos investigadores pudiera enriquecerse al considerar los componentes psicodidácticos de la evaluación, esencialmente, la sistemática, para estimular el aprendizaje.

Fenguying, M. (2003) ha corroborado desde su experiencia como profesor de inglés, que la evaluación ha de ser flexible y estimular a los estudiantes por aprender a comunicarse en inglés. Critica posiciones que pueden generar aversión y estrés en los estudiantes como por ejemplo, ser muy riguroso, hacer demasiado énfasis en la corrección de errores y no reconocer los avances de los estudiantes, clasificarlos por rango según su desempeño cognitivo-comunicativo y establecer comparaciones entre ellos. Otro aspecto negativo criticado por este autor es el no brindarle oportunidades a los estudiantes para que emitan criterios sobre su evaluación, ni que participen en la evaluación de sus compañeros. Fenguying, M. (2003) deja una brecha en relación con la utilización de los componentes psicodidácticos de la evaluación

sistemática para estimular el aprendizaje en el contexto de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Acosta, R. (2005) ubica la evaluación como parte esencial de la enseñanza por la influencia que recibe de la clase: objetivos, contenidos y métodos. Sin embargo, Acosta hace poca referencia al efecto de rebote de la evaluación sistemática en interacción teórica con la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y la competencia comunicativa. A la vez, Marshall, S. (2006) destaca la influencia de la evaluación en la motivación y la autoestima de los estudiantes, lo que repercute en el aprendizaje del idioma. Se infiere que esta investigadora concibe la evaluación para motivar a los estudiantes y mantener su autoestima alta a favor del aprendizaje. Esto tiene relación con lo psicodidáctico de la evaluación, lo cual debe singularizarse más a la evaluación sistemática de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y a la utilización del efecto de rebote para estimular el aprendizaje.

Medina, A. (2007) hace referencia a los errores más frecuentes al evaluar: confundir examen y calificación con evaluación; reducir la evaluación del aprendizaje al dominio de conocimientos, hábitos y habilidades; el error de lenidad; y el error de efecto de halo. El referido autor acentúa su carácter de proceso, que debe transitar por la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y que posee funciones de diagnóstico, instructiva, educativa, desarrolladora y orientadora. Esto debe contextualizarse a la evaluación sistemática desde la competencia comunicativa y aplicarlo en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y profundizar en el efecto de rebote de los resultados evaluativos para estimular el aprendizaje.

Por su parte, González, R. (2009) afirma que la evaluación en la asignatura Inglés debe efectuarse en el proceso de formación de hábitos lingüísticos y el desarrollo de habilidades comunicativas para corroborar el nivel de competencia comunicativa que se va logrando por los estudiantes. Expresa que este proceso debe ser sistemático para ir detectando a cada paso las suficiencias e insuficiencias.

Se asume el criterio de este investigador por las potencialidades didácticas que ofrece para formar y

desarrollar la habilidad de expresión oral con el uso de la evaluación sistemática. Se evidencia una limitación en la opinión de González, R. (2009) al no referir los componentes psicodidácticos de la evaluación sistemática: su efecto de rebote para estimular el aprendizaje. Igualmente, se aprecia un vacío al no relacionar la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas con la competencia comunicativa y concebir la evaluación desde esta perspectiva.

Numerosos especialistas en la Didáctica particular del inglés, entre ellos Richards, J. (1995); Fenguying, M. (2003); Curtis, A. y Watanabe, Y. (2004); Acosta, R. (2005); Marshall, S. (2006) y González, R. (2009) han coincidido en la taxonomía de evaluación: **evaluación sistemática (formativa), parcial y final (sumativa)**. Jerarquizan la evaluación parcial y final sin dejar de reconocer la relevancia de la sistemática. Reconocen que las evaluaciones parciales y finales son decisivas para pasar de un nivel a otro y corroborar el cumplimiento de los objetivos de los programas. Estos especialistas, le atribuyen relevancia a los tests como máxima expresión de dichas evaluaciones.

Al respecto, se reduce el campo de la evaluación, dado en la minimización de la evaluación sistemática y su connotación en la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas. Igualmente, se reduce la evaluación a test cuando este es un componente del proceso evaluativo que se complementa con la evaluación sistemática. En el estudio realizado, los citados especialistas, con excepción de Curtis, A. y Watanabe, Y. (2004), no refieren con claridad las implicaciones psicodidácticas de la evaluación para estimular el aprendizaje del inglés.

Por tanto, se aprecia una inconsistencia teórica en los fundamentos de la evaluación sistemática para contribuir a la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas, esencialmente la expresión oral. Se asume que la evaluación sistemática es un proceso dinámico y permanente que se da en la interacción oral entre los estudiantes y estos con el profesor, a la luz del enfoque comunicativo, lo que permite corroborar el cumplimiento de una función comunicativa y su retroalimentación permite reajustar la formación y

desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Además, la evaluación sistemática posee componentes psicodidácticos, esencialmente su efecto de rebote que estimula la práctica oral del inglés.

El efecto de rebote se conoce como **backwash effect** o **washback effect**, según la literatura especializada tanto en español como en inglés. Este efecto ha sido fundamentado mayormente, a escala internacional. En Cuba su tratamiento ha sido mínimo. Biggs, J. (1995 y 1996); Messick, S. (1996); Richards, J. C; Platt, J y Platt, H. (1997) definen el efecto de rebote como el impacto de un test en la enseñanza y el aprendizaje del idioma y como resultado se generan cambios. Alderson, J. C. y Wall, D. (1993) restringen el término efecto de rebote a la conducta de profesores y estudiantes en el aula como resultado de un test aplicado y los cambios ocasionados. Por su parte, Shohamy, E; Onitsa-Schmidt, S. y Ferman, I. (1996); Chapman, D. y Snyder, C. (2000) coinciden que el efecto de rebote depende de la relevancia del test aplicado y las implicaciones de estos resultados en los intereses personales de los examinados.

Cheng, L. (2000, 2002, 2003 y 2004) y Curtis, A. (2004) consideran que el impacto del efecto de rebote de un test puede poseer mayor o menor repercusión y que se incluyen los profesores, los estudiantes, la escuela, el sistema educacional y la sociedad como un todo, y que además, este impacto puede ser inmediato o retardado. Watanabe, Y. (2004) propone factores que determinan el efecto de rebote. Por ejemplo, el objetivo, el contenido y el método del test, la relevancia y consecuencias del test, factores personales como la motivación y las características psicológicas de los examinados y por último el contexto donde se aplica el test.

Puede considerarse una posición reduccionista atribuir el efecto de rebote únicamente a los tests aplicados. Igualmente, se valora de simplista la asunción de que los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependan de los resultados de un test. Por consiguiente, puede profundizarse y ampliarse el campo del efecto de rebote. Entonces, se asume que el referido efecto es el resultado de todo el proceso

evaluativo, esencialmente de la evaluación sistemática en el contexto de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Además, este efecto es un componente psicodidáctico de la evaluación sistemática que se puede utilizar para estimular la práctica de la expresión oral en inglés.

Hasta el momento se aprecian avances en la fundamentación teórica de la evaluación a favor del aprendizaje escolar. A la vez, se revela una inconsistencia teórica dada en la escasa atención a la evaluación sistemática desde el enfoque comunicativo para estimular el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés en su plena formación y desarrollo. También ha sido escaso el tratamiento a sus componentes psicodidácticos, esencialmente su efecto de rebote para lograr la estimulación que se aspira. Así, la evaluación sistemática se aplicaría en el contexto de las relaciones que se aspiran entre la competencia comunicativa y la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral durante la realización de las tareas comunicativas.

1. 2 Análisis histórico-tendencial de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de preuniversitario y el uso de la evaluación sistemática en este proceso

El estudio epistemológico realizado ha facilitado los argumentos para profundizar en el objeto y el campo investigados, a través del presente análisis histórico-tendencial. Ello se realizó a través de los siguientes indicadores, por su esencialidad en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria y a la vez determinar las tendencias que han caracterizado este proceso desde lo histórico:

- Objetivo(s) que se formula(n) para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y su relación con la evaluación sistemática.
- Contenidos que se seleccionan y estructuran para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.
- Enfoques, métodos, técnicas y procedimientos predominantes y su correspondencia con la evaluación

sistemática.

- Papel de la evaluación sistemática en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.
- Aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Así mismo, para realizar este estudio se asume como criterio evaluativo: **el papel de la evaluación en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral**. También se ha recurrido al auxilio de métodos científicos del nivel empírico como el **análisis crítico de fuentes** (anexo1), el cual se aplicó para el estudio de los documentos utilizados en la dirección del proceso en los diferentes períodos, y **entrevistas** (anexo 2) a profesores y especialistas con vasta experiencia y que han transitado por los diferentes períodos aquí propuestos. Ambos métodos han posibilitado un encuentro con la historia de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y las implicaciones de la evaluación sistemática en este proceso. El estudio ha conllevado a la determinación de los siguientes períodos:

Primer período: (1900-1958) Pre-estructuralista

En este periodo se introduce el bachillerato en las escuelas cubanas. Se impartía el idioma inglés como una de las asignaturas del currículo. Se utilizaban programas diseñados en Estados Unidos de América, por lo que la enseñanza de este idioma era descontextualizada. Los objetivos estaban formulados a favor de la enseñanza de las estructuras lingüísticas. Además, los objetivos no se formulaban en términos comunicativos ni centrado en los estudiantes. Por tanto, se enseñaban contenidos relacionados con los hábitos fonéticos, lexicales y gramaticales, se enfatizaba en estos últimos y en la comprensión de textos. La enseñanza de estos contenidos carecía de contextualización y de relación sistémica entre ellos. Se abusaba de la traducción al español, se ejercitaba en gran medida la traducción literal de textos muy extensos, esto como resultado de la influencia que había ejercido el método de traducción gramatical.

Los métodos utilizados eran repetitivos, generaban un aprendizaje mecánico de los hábitos fonéticos, lexicales y gramaticales. La evaluación no era concebida como un proceso para estimular el aprendizaje de la lengua extranjera. Se le concedía mayor importancia a las evaluaciones parciales y finales, las cuales eran minimizadas a tests. Los resultados de estos tests tendían a generar rechazo por la asignatura y dificultades en el aprendizaje. Entonces las posibilidades de los estudiantes para expresar un mensaje oral eran muy reducidas. Ello era el resultado de imitar el modelo de test estandarizado en los Estados Unidos de América que se aplicaban para medir el dominio del idioma inglés con el fin de aspirar a estudios universitarios, o para ocupar plazas en trabajos en los que se habían creado contextos bilingües. Consecuentemente, la preparación se enfocaba en el test más que aprender a comunicarse en inglés. El conocimiento del inglés que se pretendía medir era a nivel de oración.

En este período se incrementó el proceso de industrialización en Estados Unidos de América y es cuando Henry Fayol (1916) estableció los principios básicos de toda administración: planear, realizar y evaluar. De manera casi inadvertida estos principios penetraron en las escuelas como pautas didácticas para el desarrollo de las tareas de índole eminentemente pedagógico; por lo que Cuba dada su subordinación a los Estados Unidos, no quedó fuera de este contexto y estos principios se aplicaron en el preuniversitario de entonces, pero sin atender a las potencialidades psicodidácticas del proceso de evaluación para estimular el aprendizaje del inglés en el contexto de la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas.

R. Tyler (1942) publicó General Statement of Education, obra que fue seguida en 1950 por Basic Principles of Curriculum and Instruction. En estos libros estableció las premisas de un modelo evaluativo cuya referencia eran los objetivos. Según este modelo, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no, de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos propuestos inicialmente. Esto se aplicaba en la enseñanza del inglés en el preuniversitario; sin embargo,

no se enfocaba en la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas, esencialmente en la habilidad de expresión oral. Tampoco se valoraba la utilización de la evaluación para mejorar el aprendizaje.

La tendencia de este período estuvo dada en mejorar la enseñanza estructural del inglés a nivel de palabra hasta el nivel de oración con énfasis en los hábitos lingüísticos y la traducción literal de textos. Igualmente, existió la tendencia a profundizar y ampliar la fundamentación teórica de la evaluación. A pesar de esto, fue reducida a tests para medir los conocimientos lingüísticos y no se le prestaba la suficiente atención al efecto de rebote para estimular a los estudiantes por aprender.

La formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral no era el objetivo central. Se revela que este proceso llegó hasta los estadios primarios de la formación de hábitos lingüísticos que aunque transitó del nivel de palabra hasta la oración, no se logra la maduración teórica y práctica del enfoque estructural. Este último se destaca como rasgo esencial que identifica el período como pre-estructuralista.

Segundo período: (1959-1971) Estructuralista

Al triunfar la Revolución el 1º de Enero de 1959, cambios de gran relevancia tienen lugar en el Sistema Educativo cubano. Entre ellos se encuentra la formulación de la Ley General de Instrucción, la cual regula la enseñanza desde el preescolar hasta la Educación Superior. En 1961 se lleva a cabo la Batalla de Alfabetización, la cual constituyó un punto trascendental que marcó el camino de la educación en el país. En la década del 60 - 70 la enseñanza del inglés en preuniversitario tenía apoyo por la televisión, dado el déficit de profesores. El tema de introducción de las clases era "I Love her" de los Beatles. Las clases se televisaban en vivo, pues no existían aún las video-caseteras y la televisión era en blanco y negro. Después de la teleclase, entraba en acción el profesor de inglés. Había altos niveles motivacionales en los jóvenes de esa época hacia estas clases, a lo cual contribuyó el boom de la música pop y de los Beatles en particular. Los objetivos de las clases se formulaban con un enfoque estructural, estaban

dirigidos al dominio de los hábitos lingüísticos con énfasis en la gramática y ausencia de contextos verdaderamente comunicativos. Se desarrollaban ejercicios de repetición para fijar las estructuras gramaticales y el resto de los hábitos lingüísticos y no para lograr la habilidad de expresión oral.

A mediados de los años 70 concluye la enseñanza del inglés por televisión. Esto se debió a un incremento sustancial del número de profesores que se fueron formando. Otra causa que conllevó a suspender estas teleclases fue la insuficiente infraestructura financiera y económica para afrontar las reparaciones, así como otras consideraciones de corte metodológico. En este período se implementan los programas llamados núcleos básicos, que contenían los objetivos de las unidades, el contenido fonológico, léxico y gramatical y el nombre del texto con el que se iba a trabajar. Aquí se priorizaba la comprensión lectora y las tareas de aprendizaje no favorecían totalmente la habilidad de expresión oral, más bien se realizaban ejercicios de completar espacios en blanco, enlazar, marcar y preguntas de comprensión.

Se realizaban repeticiones orales para fijar sonidos, el nuevo vocabulario y la gramática. También se realizaban lecturas expresivas, en casi todos los casos el profesor era el modelo. Estos son hábitos lingüísticos muy importantes que constituían la base para la habilidad de expresión oral; sin embargo, esta no era el fin del aprendizaje del idioma. Se aprecia el enfoque estructural que favorecía la competencia lingüística reducida al nivel de oración. Aspectos como los sociolingüísticos, discursivos, estratégicos y culturales no eran tenidos en cuenta. No obstante, aparecen en Cuba algunos ejemplares del libro de Lado, R. (1966) Language across culture y se comienzan a atender, de manera incipiente, elementos de naturaleza sociocultural de los pueblos de habla inglesa, en particular de los Estados Unidos de América.

Los principales medios de enseñanza eran las láminas, las clases por televisión, los libros de textos, los cuadernos de trabajos y los diccionarios bilingües. Hasta este momento se observa una fuerte influencia del enfoque estructural que daba lugar a un aprendizaje reproductivo de los hábitos lingüísticos, lo que limitaba la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

En relación con la evaluación, Crombach, L. J. (1966) agrega un nuevo e importante elemento para la concepción de la evaluación que predomina en la actualidad, al definirla como "...la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo". Este es un avance importante que se introduce en la Didáctica particular del inglés en la Educación Preuniversitaria para entonces. Sin embargo, no es vista para estimular el aprendizaje de habilidades comunicativas en la lengua extranjera.

Scriven, M. (1967) agrega un nuevo elemento: la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de integrar la validez y el método de lo que se realiza, para determinar si conviene continuar o no con el programa educativo. Por supuesto, este paso también alcanzó a la Didáctica del inglés, lo que fue significativo. Pese a ello, era generalmente el profesor quien imponía la evaluación, los estudiantes tenían pocas posibilidades de autoevaluarse o de emitir criterios evaluativos de sus compañeros. No se explotaban las potencialidades psicodidácticas de esta categoría para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en dicho idioma.

En este período, se reducía el campo de la evaluación a tests escritos basados en ejercicios de comprensión lectora y gramática. Los instrumentos evaluativos finales se elaboraban a nivel de provincia; por tanto, eran desconocidos por los profesores y, una vez aplicados, se calificaban por tribunales provinciales que, generalmente, funcionaban en el Instituto de Superación Educacional (ISE). Estos tests no contenían un subtest oral para evaluar la habilidad de expresión oral. Las técnicas e instrumentos evaluativos se enfocaban en los hábitos lingüísticos y en ocasiones descontextualizados y con una mínima relación entre sí. A pesar de lograr avances en la enseñanza estructural del inglés y de ganar mayor organización en los programas ya elaborados por especialistas cubanos, persiste la tendencia del énfasis en la competencia lingüística que jerarquizaba la gramática y minimizaba la habilidad de expresión oral. La evaluación comienza a utilizarse con fines más didácticos para mejorar la calidad del aprendizaje, pero aún existían dificultades para estimular a los estudiantes por aprender la referida habilidad comunicativa.

En este período se notan tendencias a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Por ejemplo, se introduce la televisión, se incrementa la formación de profesores, se mejora la calidad de los programas y sus orientaciones metodológicas. También se dieron avances en la utilización de los medios de enseñanza.

Como tendencia esencial que identifica este período se revelan avances en la formación de los hábitos lingüísticos con énfasis en las estructuras gramaticales y la comprensión lectora, lo que indica que la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral no era la esencia de los programas. En relación con la evaluación, se profundiza y amplía su fundamentación para medir el aprendizaje; no obstante, existía la tendencia a reducirla a tests y su calificación. Por tanto, se jerarquizaban las evaluaciones parciales y finales, y se excluía la evaluación sistemática y sus componentes psicodidácticos para estimular la formación y desarrollo de la referida habilidad comunicativa.

Tercer período: (1972-2000) Pre-comunicativo

A inicios de este período los objetivos de las clases estaban en función de la pronunciación, el léxico y mayormente, la gramática, no se formulaban en términos de funciones comunicativas. En algunas ocasiones los objetivos tenían más de una intencionalidad y no se esclarecía la habilidad que se debía cumplir en la clase, por lo que no existía un propósito comunicativo definido. Los objetivos favorecían la formación de los hábitos lingüísticos.

Los contenidos se estructuraban por unidades y las clases estaban en función de los hábitos fonéticos, lexicales y gramaticales, aunque se dan avances en su contextualización comunicativa, a través de microsituaciones. Esto favoreció un tanto la práctica de la habilidad de expresión oral. De las cuatro habilidades comunicativas, la habilidad de comprensión lectora era la de mayor prioridad y su tratamiento didáctico reforzaba el aprendizaje de las estructuras lingüísticas. El tratamiento a la habilidad de comprensión lectora carecía de la integración de otras habilidades comunicativas como la habilidad de

expresión oral.

En las clases para la enseñanza de la gramática se explicaba detalladamente cómo se formaban las estructuras a nivel de oración, no se contextualizaban en una situación comunicativa oral a nivel de texto. Se utilizaba el método inducción-deducción. Similar tratamiento recibían la pronunciación y el léxico donde se utilizaban, en ocasiones, láminas, sinónimos y antónimos, diccionarios, el significado en español, este último era mayormente utilizado. El método de trabajo independiente se explotaba con gran intensidad, se orientaban tareas extensas, reproductivas, no favorecían la práctica de la habilidad de expresión oral. Prevalecía el intercambio profesor-estudiante, el cual superaba al trabajo en parejas y en equipos.

En este período, Swain y Canale (1980) realizan una contribución teórica a la concepción de competencia comunicativa existente que consistió en los cuatro componentes o áreas esenciales de esta competencia: lo lingüístico, lo sociolingüístico, lo discursivo y lo estratégico. En esta década otros lingüistas británicos como Littlewood, W. (1981); Richards, J. y Rogers, T. (1986) profundizaron en esta temática para reforzar la fundamentación teórica del enfoque comunicativo. Sus contribuciones se sintetizan en la enseñanza del idioma para comprender y expresar diferentes funciones comunicativas, lo que enfatizaba el proceso de comunicación oral, esencialmente la habilidad de expresión oral, en una variedad de contextos comunicativos sociales. Le atribuían gran valor didáctico a las tareas comunicativas para contextualizar el tratamiento didáctico a esta teoría.

En Cuba, Antich, R. (1976 y 1986) aportó nuevos principios didácticos donde destaca la naturaleza oral del idioma y jerarquiza la habilidad de expresión oral. Todo esto comenzó a impactar en la Educación Preuniversitaria cubana por lo que los profesores de inglés y metodólogos recibieron seminarios y postgrados de actualización. Asimismo, se intensificó el trabajo metodológico para otorgarle un matiz más comunicativo a los programas y las clases.

En los años 1989, 1990, 1991 se elaboraron nuevos programas en cada grado y se comienza a orientar el

trabajo con las microsituaciones para la formación de los hábitos lingüísticos en contextos comunicativos. El tratamiento didáctico a las microsituaciones implicaba la comprensión del contenido, repetición, toma de notas y la práctica oral. Aquí se aprecian intentos de centrar la atención en la comunicación oral. A pesar de ello, la habilidad de expresión oral no era la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y se continúa priorizando la comprensión lectora de la cual se derivaba el trabajo con los hábitos lingüísticos.

Según estudios realizados por Rivera, S. J. (2001), se trata de la primera fase del enfoque comunicativo en Cuba, denominada fase pre-comunicativa, cuya esencia consistió en la introducción de situaciones comunicativas para el aprendizaje de la lengua extranjera. Los programas no explicitaban la formación y desarrollo de habilidades comunicativas. La habilidad de expresión oral no constituía un objetivo principal del programa, sino la comprensión lectora y la formación de los hábitos lingüísticos. Merece referencia la introducción de laboratorios de idiomas en centros priorizados como los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas y las escuelas vocacionales militares Camilo Cienfuegos, con impacto positivo en los niveles motivacionales y en la formación del oído fonemático en los estudiantes. Ello también fue relevante para iniciar el trabajo con la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

En relación con la evaluación en la asignatura Inglés, comenzó a adquirir mayor relevancia a favor del aprendizaje, pues se sistematizó y amplió su cuerpo teórico. Los profesores de inglés recibieron preparación didáctica de cómo aplicar el sistema de evaluación, con énfasis en sus funciones, formas y técnicas. Sin embargo, la evaluación reflejaba un enfoque tradicional que enfatizaba en las evaluaciones parciales y finales donde se jerarquizaban los tests. Se daban errores al evaluar cómo reducir este proceso a examen y calificación, evaluar hábitos habilidades y conocimientos del idioma. De igual forma prevalecía la heteroevaluación. Como se puede notar, se excluía el carácter esencial de la evaluación sistemática para estimular el aprendizaje del inglés, a través de la utilización de sus componentes psicodidácticos para contribuir con la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas y particularmente de la expresión

oral.

En este período existió la tendencia de mejorar y actualizar la enseñanza-aprendizaje del inglés, lo cual tiene su máxima expresión en los esfuerzos por la comunidad científica para fundamentar el enfoque comunicativo y los componentes de la competencia comunicativa como esencia del aprendizaje del inglés. Ello implicó cambios en los programas de esta signatura en la Educación Preuniversitaria y se comenzó a utilizar las microsituaciones para introducir el contenido y se dan pasos en la práctica de la habilidad de expresión oral en contextos comunicativos, lo cual pudo haberse aprovechado con mayor intensidad. Esto es evidencia de los primeros pasos en la aplicación del enfoque comunicativo en el preuniversitario cubano.

En lo referido a la evaluación, existió una tendencia favorable consistente en su fundamentación teórica a favor del aprendizaje del inglés. No obstante, se reducía su campo a evaluaciones parciales y finales que tomaban forma de tests. Por consiguiente, se minimizaba la evaluación sistemática para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas.

Como tendencia esencial que identifica este período se destaca el tratamiento didáctico a los nuevos contenidos del idioma en contextos comunicativos. Pese a ello, los estudiantes no estaban preparados totalmente para combinar el significado de los contenidos lingüísticos aprendidos para expresar un mensaje oral en una nueva situación comunicativa. Como resultado, aún no se cumplían los rigores del enfoque comunicativo. Solo se arribaba al estadio de formación de hábitos lingüísticos, por lo que se coincide con Rivera, S. J. (2001) al denominar este período como precomunicativo.

Cuarto período: (2001-2013) Comunicativo

Este es un período de gran relevancia, pues en él ocurren cambios significativos. En el año 2000 se crea el proyecto televisivo Universidad Para Todos (UPT) y se introduce el curso de inglés con el objetivo de llevar conocimientos sobre este idioma a toda la población, y elevar su nivel cultural. A partir del curso 2001-

2002 también se introducen cambios en la Educación Preuniversitaria. Se hace énfasis en la necesidad de trabajar para lograr la formación integral de la personalidad de los estudiantes, lo cual cambia las concepciones en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, para transitar de una didáctica meramente tradicional, a una desarrolladora.

Ello comienza a marcar cambios en la Didáctica particular del inglés. En relación con la derivación y formulación de los objetivos, adquirió un matiz más comunicativo. Por ejemplo, se comenzó a centrar el proceso en las habilidades comunicativas y el contenido en términos de funciones comunicativas, basado en los estudiantes. Otro paso relevante ha sido la asunción del enfoque comunicativo como concepción metodológica general para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas.

En el curso 2005-2006 se sustituyen los programas que habían sido elaborados en la década anterior y se introducen los nuevos programas sustentados en el enfoque comunicativo. Se concebían las clases de 90 minutos para las videoclases de UPT y luego el profesor en los 30 minutos restantes realizaba las aclaraciones pertinentes y otras tareas de aprendizaje. Aquí se ha percibido poca relación dialéctica entre la formación y el desarrollo de la habilidad, pues estas videoclases pudieron haberse implementado con mayor intensidad para transitar desde la formación hasta el desarrollo, a través de tareas comunicativas más contextualizadoras de esta relación.

En este período también se introdujo el software Sunrise con tareas comunicativas para facilitar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y del resto de las habilidades comunicativas. Igualmente, se distribuyeron los tabloides y se elaboraron los cuadernos de trabajo. Otra dificultad identificada ha sido la asunción errónea de que el cuaderno de trabajo haga la doble función de libro de texto. Tanto las videoclases como en los medios referidos, sus correspondientes tareas de aprendizaje poseen tendencias estructurales que favorecen la competencia lingüística, a pesar de brindarle tratamiento didáctico a los contenidos en situaciones y contextos comunicativos.

En este período existió la tendencia por parte del profesor a apoyarse totalmente en los medios audiovisuales. En otros casos, a causa del déficit docente, los profesores no filólogos proyectaban toda la clase y los estudiantes se limitaban a copiar y a realizar análisis entre ellos, sin contar con la asistencia de un especialista. En un gran número de preuniversitarios se contaba solo con pocos profesores en formación que ejercían su práctica docente a partir del segundo año del pregrado. La mayoría de estos profesores no tenían el asesoramiento didáctico de un tutor especializado en la asignatura. Esto afectó seriamente la preparación didáctica del profesor y el desempeño comunicativo oral de los estudiantes. Ya la concepción en torno a las videoclases ha cambiado, se utilizan los fragmentos seleccionados por el profesor con una intención comunicativa, como siempre debió ser.

Desde los años 2006 al 2008 se realizó en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín (UCPH) un proyecto de investigación con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Preuniversitaria. El equipo de investigadores realizó contribuciones teóricas y prácticas que favorecieron la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas. En el año 2009 se impartieron los postgrados: Language Awareness y Enhancing Knowledge and Skills in English Language Teaching. Estos postgrados contribuyeron a la preparación didáctica de los profesores de la Educación Preuniversitaria para la atención requerida al enfoque comunicativo desde las clases de inglés.

Para esta fecha, se intensificó el trabajo metodológico, surgieron los responsables por asignaturas que eran preparados didácticamente en las UCP. Posteriormente se designan los metodólogos y se mejora el trabajo metodológico en la asignatura Inglés. Poco tiempo después, Medina, A. (2012) publicó el artículo: Formación de hábitos lingüísticos y el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aquí este investigador fundamenta que los hábitos lingüísticos son la base del desarrollo de las habilidades comunicativas en unidad dialéctica entre ambos. Esta contribución favorece el tratamiento didáctico a la habilidad de expresión oral en inglés. Pese a ello, aún se requiere de mayor

relación teórica entre la competencia comunicativa y la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y de cómo imbricar la evaluación sistemática en este proceso para estimular el aprendizaje.

En relación con la evaluación, se destaca que en el curso 2009–2010 se introdujo un nuevo sistema de evaluación del aprendizaje: la Resolución Ministerial 120 del 2009. Según esta nueva resolución, en la asignatura Inglés se aplican: la evaluación sistemática, la parcial (tres trabajos de control) y la final, (un trabajo práctico). En los trabajos de control se evalúa la gramática y el léxico en función de la comprensión lectora. Se evidencia que aún existen tendencias que favorecen el enfoque estructural y jerarquizan la habilidad de comprensión lectora. El trabajo práctico final se hace oral y escrito. Aquí se aprecia un vacío entre el proceso evaluativo y el enfoque comunicativo al solo evaluar dos de los hábitos lingüísticos que conforman la competencia lingüística y no se incluyen el resto de los componentes de la competencia comunicativa. Además, esto se implementa en los tres trabajos de control parcial de forma escrita, la habilidad de expresión oral solo se evalúa en el trabajo práctico final.

En el curso 2010-2011 se reconsidera la relevancia de la evaluación sistemática del aprendizaje y se publica un folleto con 17 preguntas y respuestas que ayudan a reflexionar sobre la naturaleza de este tipo de evaluación. Este folleto posee un enfoque general, no se realizan especificaciones por asignaturas y no se refiere a la utilización del efecto de rebote de la evaluación sistemática para estimular el aprendizaje de habilidades comunicativas en inglés.

En los instrumentos y técnicas aplicadas se revela que solo en la evaluación sistemática existen las preguntas orales, pero no con la intención comunicativa que deben tener para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Se aborda la pregunta oral de manera general y aplicable a todas las asignaturas. En este documento normativo y en las orientaciones que se han emitido sobre el mismo, no se fundamenta el uso de la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, visto desde el enfoque comunicativo. Esto afecta la preparación didáctica del

profesor de inglés para relacionar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés con los componentes de la competencia comunicativa y de cómo insertar la evaluación sistemática para estimular el aprendizaje de esta habilidad, a través del efecto de rebote.

No obstante, se revela una tendencia hacia la mejora en el proceso de evaluación al contextualizarse en los cambios que han tenido lugar en la Educación Preuniversitaria. Se destaca la atención que se le ha dado a la evaluación sistemática, aunque aún se deben fundamentar sus componentes psicodidácticos, esencialmente su efecto de rebote para estimular el aprendizaje de la habilidad de expresión oral y así contribuir a su formación y desarrollo. En consecuencia, se le ha ofrecido poca atención didáctica a la evaluación sistemática desde el enfoque comunicativo. Aún persiste la tendencia de jerarquizar las evaluaciones parciales y finales y enfatizar en los tests basados en la comprensión lectora.

En este período ha existido una tendencia favorable dada en el tratamiento didáctico y contextualización del enfoque comunicativo en la asignatura Inglés. Ello ha favorecido la actualización de los profesores en este enfoque y profundizar en los componentes de la competencia comunicativa. Como resultado, se ha priorizado la atención a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral como objetivo en sí misma de la competencia comunicativa en la Educación Preuniversitaria. Esta es una tendencia que identifica este período con el término de comunicativo.

En esta fase del estudio histórico-tendencial, se retoman los indicadores inicialmente propuestos para arribar a las tendencias generales.

- En relación con los **objetivos**, fueron ganando jerarquía al ser reconocidos como la categoría rectora de la Didáctica General y de la Didáctica particular del inglés. Su derivación y formulación fue evolucionando favorablemente hasta alcanzar un estadio superior contextualizado a la formación de hábitos lingüísticos orales como base para el desarrollo de habilidades comunicativas.

- Los **contenidos** inicialmente favorecían la competencia lingüística, situación que fue mejorando hasta ser concebidos como funciones comunicativas que superan lo lingüístico, contextualizado al proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y su integración con el resto de las habilidades comunicativas.
- Los **enfoques, métodos, técnicas y procedimientos** permiten determinar que ha existido una tendencia favorable, pues se ha transitado de enfoques y métodos puramente tradicionales y reproductivos para la enseñanza estructural de la competencia lingüística a nivel de oración hasta la actual concepción metodológica que es el enfoque comunicativo, que tiene como esencia la competencia comunicativa y esta se ha contextualizado en el tratamiento didáctico a la formación y desarrollo de habilidad de expresión oral a nivel de texto y contexto.
- En la **evaluación** se notan tendencias favorables. Inicialmente era tradicional y se reducía a tests que evaluaban hábitos lingüísticos y la comprensión lectora. La tendencia actual es de una evaluación a favor del aprendizaje comunicativo del inglés, vista como un proceso sistémico que va ascendiendo. También se ha reconsiderado el rol de la evaluación sistemática. Pese a ello, existen inconsistencias en la utilización de los componentes psicodidácticos de la evaluación sistemática para estimular el aprendizaje de la habilidad de expresión oral y contribuir a su formación y desarrollo desde el enfoque comunicativo. El efecto de rebote en este contexto ha carecido de tratamiento didáctico.
- Las **técnicas e instrumentos evaluativos** han transitado desde el enfoque estructural hasta el comunicativo y se centran en los componentes de las habilidades comunicativas. A pesar de esto, se debe lograr mayor relación con la competencia lingüística en los estadios de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Como tendencia generalizadora se revela el tránsito favorable que ha existido desde la enseñanza

estructural del inglés a nivel de oración hasta el enfoque comunicativo a nivel de texto y contexto para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en este idioma. Desde el enfoque comunicativo, se destaca la escasa atención que han recibido los componentes psicodidácticos de la evaluación sistemática, con énfasis en su efecto de rebote para estimular el aprendizaje de la mencionada habilidad y contribuir a sus estadios de formación y desarrollo.

1.3 Estado actual de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Para esta caracterización se realizó una secuencia lógica de pasos que conllevaron a la aplicación de diversos métodos tales como: la observación científica, la encuesta, la entrevista y el análisis crítico de fuentes (anexos 3, 4, 5 y 6). Todo esto permitió penetrar en la esencia de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Para determinar las regularidades en esta fase de la investigación, se utilizó la triangulación.

Los resultados obtenidos de **la observación**, reflejaron que los profesores de inglés poseen un buen dominio de este idioma y con una adecuada preparación metodológica. Al inicio de las clases crearon un ambiente psicológico favorable, orientaron el objetivo de la clase y desarrollaron una contradicción cognitiva entre lo conocido y lo nuevo por conocer, para un buen aseguramiento del nivel de partida. Utilizaron medios de enseñanza y audiovisuales disponibles. Se observó excelente disciplina en el aula y disposición de los estudiantes por el aprendizaje del inglés. La organización del aula era correcta, se concibió el trabajo en parejas y en equipos para realizar las tareas comunicativas. Sin embargo, las mismas reflejaban poca relación dialéctica entre los estadios de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. La mayoría de estas tareas solo enfatizaban en la formación de los hábitos lingüísticos. Se pudo observar que a pesar de la asunción del enfoque comunicativo, aún existen tareas a nivel de oración lo que obstaculiza la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Se enfatizaba en la

exactitud de los hábitos lingüísticos. Se pudo notar que el desempeño comunicativo oral de los estudiantes era a nivel reproductivo y se excluían los componentes sociolingüístico, discursivo y estratégico. Además, era poco el uso de recursos paralingüísticos para enfatizar en el significado del mensaje oral. Los estudiantes leían lo que tenían que decir, lo que es un signo de dependencia cognitiva y de poca producción y creatividad. En sentido general, los estudiantes emitían mensajes orales poco coherentes y no utilizaban los contenidos de la lengua en nuevas situaciones comunicativas con la exactitud y la fluidez que se requieren. Los estudiantes poseen dificultades en la pronunciación, el uso del vocabulario, las estructuras gramaticales para darle significado al mensaje oral. No se observó el uso de estrategias comunicativas para comenzar, desarrollar y terminar la intervención oral, o en caso de presentar problemas en algunos de los hábitos lingüísticos. Pocos estudiantes lograron cumplir el objetivo de las tareas comunicativas y las funciones correspondientes.

Por otra parte, las técnicas correctivas utilizadas provocaron un impacto psicológico negativo, pues los estudiantes se sentían presionados al ser interrumpidos por el profesor para realizar las correcciones. Las mismas estaban dirigidas a la exactitud más que a la fluidez, lo que provocó inhibiciones en los estudiantes. Igualmente, se pudo constatar que se le ofrecen pocas oportunidades para analizar las causas que originan los errores. Finalmente, se observó que la evaluación de esta habilidad se aplica según lo estipulado en la Resolución Ministerial 120/ 209 y los profesores poseen un buen dominio de esta. Aquí se notó la necesidad de utilizar la evaluación sistemática para estimular el aprendizaje de la habilidad de expresión oral y contribuir con su formación y desarrollo, pues no se aprovechó su efecto de rebote para este fin, lo que evidencia poco dominio teórico y didáctico por parte de los profesores sobre el referido efecto. Se notó tendencia a reducir la evaluación al aprendizaje de los hábitos lingüísticos. Los profesores evidenciaron intenciones de sobreestimar a los estudiantes y de crear una falsa imagen de estos formada en las primeras clases del curso y en las primeras unidades del programa, o en algunas situaciones

evaluativas decisivas.

De manera general, se corroboró que existen dificultades en la preparación didáctica del profesor de inglés para el tratamiento a la habilidad de expresión oral, lo cual limita la formación de los hábitos lingüísticos y se dan pocos avances hacia el desarrollo. Se evidencia, desde la práctica, una escasa relación teórica entre la competencia comunicativa y la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, pues no se contextualiza en las tareas comunicativas. Igualmente, se revela poco dominio teórico y didáctico de los componentes psicodidácticos de la evaluación sistemática, esencialmente su efecto de rebote para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

En las **encuestas** los profesores manifestaron que la habilidad de expresión oral de sus estudiantes se encontraba en un estado limitado, incidiendo la fluidez y la exactitud. Al referirse a la fluidez, manifestaron que sus estudiantes hacen pausas prolongadas y evidencian incoherencias en sus ideas. Los profesores alegan que una de las causas de este estado es la poca exactitud de los estudiantes al intentar articular los patrones fonológicos, lexicales y gramaticales. También se pudo inferir que existen dificultades en el resto de los componentes de la competencia comunicativa.

También los encuestados alegaron que los ejercicios de las videoclases, del software educativo, así como los del cuaderno de trabajo, no se contextualizan a las posibilidades y necesidades comunicativas de los estudiantes, quienes poseen una insuficiente formación de hábitos lingüísticos orales comunicativos desde grados anteriores, por el déficit de profesores y por el acomodamiento que produjo la implementación de los medios audiovisuales. Esto es muestra de la falta de sensibilidad, flexibilidad y creatividad de los profesores para realizar propuestas que suplan estas carencias.

Además, los profesores expresaron que solo “algunas veces” le daban tratamiento a la evaluación sistemática de la expresión oral durante su preparación metodológica para mejorar esta habilidad comunicativa y argumentaron estar lo suficientemente preparados en este aspecto. Del mismo modo, los

profesores agregaron que solo tienen una noción de lo que implica el efecto de rebote en este campo. En este punto, se apreciaron contradicciones, pues al solicitar a los profesores el nivel de precisión al evaluar la expresión oral en inglés de sus estudiantes, la minoría declaró ser “precisos” o “muy precisos”. Los encuestados manifestaron que para lograr mayor precisión, es necesario profundizar en la teoría de la evaluación del aprendizaje de la habilidad de expresión oral. Se evidencia escasa relación entre la evaluación sistemática y los sustentos teóricos de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

En **la encuesta a estudiantes** estos expresaron que los profesores poseen una buena preparación y que son capaces de orientarlos para desarrollar tareas de expresión oral y agregaron que cuentan con buenas explicaciones, demostraciones y que se organizan trabajos en parejas, en equipos y grupales; sin embargo, “pocas veces” tienen el conocimiento lingüístico necesario para realizar las tareas. Como causas expresaron la falta de profesores en grados anteriores y que en realidad no aprendieron mucho en su tránsito por la Secundaria Básica al recibir las clases por video. Los estudiantes comentaron que no poseen los conocimientos necesarios para dramatizar diálogos, desarrollar transposiciones, resúmenes orales, role playing o monólogos, entre otras actividades orales.

Al tratar la evaluación, los encuestados manifestaron que “pocas veces” sus criterios se tienen en cuenta para autoevaluarse o emitir valoraciones sobre la evaluación de la expresión oral de sus compañeros y que “casi siempre” es el profesor quien impone la evaluación. Los estudiantes añaden que no conocen los criterios que el profesor tiene en cuenta para evaluar su expresión oral y que además “pocas veces” se discuten los resultados, los cuales, según los encuestados, no coinciden con su desempeño cognitivo-comunicativo oral y en pocas ocasiones se logra precisión y justeza. Los encuestados opinan que les gustaría que los profesores modificaran el método de evaluación para que este proceso sea más dinámico, repercuta de manera positiva y estimule a los estudiantes por aprender a expresarse de forma oral en

inglés. Al concluir el análisis de este instrumento, se aprecia la necesidad de buscar nuevas relaciones teóricas entre el enfoque comunicativo y la evaluación.

En **la entrevista a profesores**, estos expresaron que el nivel de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés de sus estudiantes es bastante limitado. Los profesores manifestaron que carecen de fluidez y exactitud reflejado en pausas prolongadas, incoherencia en las ideas, errores de pronunciación, entonación, ritmo, acento, gramaticales y léxicos. Aquí los profesores solo hacen referencia a estos componentes y no refieren la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Esto es muestra de cuán influenciados están por el enfoque estructural.

Los profesores reconocen la importancia de la evaluación para la dirección del aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés y destacan la necesidad de cumplir sus funciones pero jerarquizan las evaluaciones parciales y finales en detrimento de la sistemática. Los profesores expresan poseer poco conocimiento sobre el efecto de rebote de la evaluación y cómo utilizarlo para estimular el aprendizaje de la habilidad de expresión oral. Ello demuestra la falta de preparación teórica y práctica en este contenido. Se pudo conocer que prevalece la heteroevaluación. En relación con la socialización y reconsideración de los resultados evaluativos de la habilidad de expresión oral, se realizan con poca frecuencia. Los encuestados manifiestan que no se discute con los estudiantes los criterios para evaluar su expresión oral, tomando como base que esta es una tarea del profesor únicamente y que tienen dificultades para establecer criterios que permitan evaluar con exactitud y fiabilidad, particularmente lo referido a la fluidez verbal. Sobre el impacto psicológico de la evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral, respondieron que primero necesitan conocer teóricamente este tema para luego poder corroborar en la práctica su manifestación.

En este momento del estudio praxiológico, se notan inconsistencias en la preparación didáctica del profesor de inglés para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral y de cómo utilizar la evaluación

sistemática y su efecto de rebote para estimular este proceso en correspondencia con el enfoque comunicativo. Al realizar **el análisis de las fuentes** oficiales como programas, cuadernos de trabajo, videoclases, software y la Resolución Ministerial 120/ 2009, se conoció que a pesar de la asunción del enfoque comunicativo como concepción metodológica general, aún se revelan tendencias estructuralistas. Al mismo tiempo, se jerarquiza la corrección a favor de la exactitud, en detrimento de la fluidez verbal. Se expresa la necesidad de la estimulación para un mejor aprendizaje comunicativo. Se coincide con esta idea, pero no se aclara el tipo de estimulación, con qué estimular, cómo, cuándo y cuál sería el escenario. También se manifiesta que el curso de Universidad para Todos II, constituye el soporte más importante para desarrollar los contenidos. Este curso fue concebido para la población en general y no específicamente para el preuniversitario.

Se asume que el cuaderno de trabajo es a la vez libro de texto. No se coincide con este criterio, pues el cuaderno de trabajo actual no reúne las condiciones para adquirir tal calidad. Tampoco se cuenta con orientaciones metodológicas. Se pudo constatar que las tareas de aprendizaje poseen una influencia del enfoque estructural. No se observa a plenitud un tránsito lógico en los niveles de asimilación y carecen de contextualización. Además, se aprecia una mínima integración entre las habilidades comunicativas. De igual modo, existe la ausencia del carácter sistémico en los contenidos. Se remite al estudiante al tabloide para realizar tareas de aprendizaje, cuando no se cuenta con este material en las escuelas.

En relación con la evaluación, se plantea que debe ser sistemática y fundamentalmente oral, y encaminada hacia las habilidades comunicativas. No se aclara cómo utilizar la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de habilidades comunicativas. Las evaluaciones parciales las constituyen los trabajos de control para la comprensión, el vocabulario y la gramática, exclusivamente, no incluyen ninguna pregunta oral. Se indica que en el trabajo práctico final debe aparecer un subtest oral. Es cuestionable que solo en esta evaluación final se incluya un subtest oral. No se aborda la posibilidad de

utilizar su efecto de rebote para estimular el aprendizaje.

Hasta el momento, las fuentes oficiales consultadas no poseen una esencia sistémica en sus fundamentos teóricos que las integre en correspondencia con la naturaleza del enfoque comunicativo en la asignatura Inglés. Las mismas evidencian influencias del enfoque estructural. No refieren la necesidad de formar hábitos lingüísticos como base para el desarrollo de habilidades comunicativas y de cómo relacionar este proceso con la competencia comunicativa. Al mismo tiempo, se notan avances en el proceso de evaluación del aprendizaje, sin embargo, existe un vacío dado en el tratamiento didáctico a la evaluación sistemática y su efecto de rebote, desde el enfoque comunicativo para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

La integración de los diferentes métodos permitió arribar a las siguientes **regularidades**:

- Aunque en las aulas de clase se logra la creación de ambientes sociopsicológicos favorables para el aprendizaje y los estudiantes muestran disciplina e interés por aprender la lengua extranjera, en las tareas comunicativas muestran dependencia cognitiva y poca producción y creatividad. Y, en sentido general no logran utilizar los contenidos de la lengua en nuevas situaciones comunicativas con la exactitud y fluidez que se requieren.
- Se han dado avances en la asunción del enfoque comunicativo como concepción metodológica para la formación y desarrollo de habilidades comunicativas; sin embargo, prevalecen posiciones reduccionistas que favorecen el enfoque estructural.
- Se revelan incoherencias en las relaciones teóricas que se deben establecer entre los programas, la RM/120/2009, videoclases, software y cuadernos de trabajo, existe la ausencia de un libro de texto. No se ajustan en su totalidad a la naturaleza del enfoque comunicativo.
- Se revela escaso conocimiento teórico del efecto de rebote de la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

Conclusiones del Capítulo 1

El estudio epistemológico realizado ha permitido penetrar en la esencia de las categorías clave en esta fase de la investigación, por lo que se concluye que existe una amplia fundamentación teórica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo que jerarquiza la competencia comunicativa. Ello ha posibilitado su asunción como concepción metodológica general. No obstante, emerge la necesidad de prestarle mayor atención al proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria. Igualmente, se ha ampliado la fundamentación teórica de la evaluación y se revela la necesidad de estudiar su efecto de rebote y utilizarlo para estimular el aprendizaje de la habilidad expresión oral, contextualizado en la evaluación sistemática.

El estudio-histórico tendencial ha posibilitado identificar la escasa relación teórica que ha existido entre el enfoque comunicativo y la evaluación de forma tal que esta estimule la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de su efecto de rebote.

El análisis praxiológico evidenció que existen insuficiencias en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Como principales causas se revelan las escasas relaciones entre el enfoque comunicativo y la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular esta habilidad comunicativa.

**CAPÍTULO 2: MODELO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE
EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA Y SU
CORRESPONDIENTE METODOLOGÍA**

CAPÍTULO 2: MODELO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA Y SU CORRESPONDIENTE METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan las principales contribuciones que resultaron de la investigación. En el caso de la teórica consiste en un modelo didáctico en el que se fundamenta la utilización de la evaluación sistemática y su efecto de rebote para contribuir al proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. En relación con la contribución práctica, esta consiste en una metodología que se sustenta en el modelo, lo que permite implementar en la práctica pedagógica la nueva construcción teórica.

2.1 Fundamentación del Modelo didáctico de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria

Se ha realizado un estudio del concepto modelo según las posiciones teóricas de algunos investigadores como Pérez, G. (2002); Ruiz, A. (2002); Sierra, V. (2003); Córdova, (2004); Escalona, M. (2007) y Valle, A. (2007). Estos autores han dado sus criterios sobre el modelo como contribución teórica y coinciden en que este es una representación abstracta del objeto que se investiga para esclarecer sus cualidades esenciales, en el cual se establecen nuevas relaciones teóricas, por lo que representa de manera simplificada una teoría con vistas a una transformación cuantitativa y cualitativamente superior de la realidad existente.

Este modelo didáctico se presenta como la abstracción que explica la esencia del proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

También revela las nuevas relaciones teóricas que se establecen entre sus componentes de manera sistémica, estructural y funcional de donde resultan nuevas cualidades con la finalidad de transformar la realidad comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera.

Antes de presentar las categorías esenciales del modelo, se ha considerado oportuno ofrecer los fundamentos teóricos que, desde las diferentes ciencias pedagógicas, sustentan las contribuciones teóricas y prácticas de la investigación.

Fundamentos filosóficos

Se le presta especial atención a las leyes de la Filosofía marxista-leninista que rigen los procesos sociales y naturales, donde la comunicación es esencial, especialmente en la competencia comunicativa y la expresión oral. La formación y desarrollo de esta habilidad comunicativa se concibe como una unidad dialéctica que está en constante movimiento y transformación. La fundamentación filosófica de este modelo también encuentra un asidero en la categoría actividad como mediadora de la comunicación humana. Esto se singulariza al concretarse tareas comunicativas en las cuales la relación sujeto-objeto es evidente. Se consideran sujetos los estudiantes y profesores y como objeto la habilidad de expresión oral en inglés. Entonces en la actividad docente se establece una relación sujeto-sujeto en interacción con el objeto para favorecer la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Ello requiere de la práctica sistemática del idioma de la cual emerge una contradicción cognitiva entre lo conocido y lo nuevo por conocer para expresar un mensaje oral. Esto da lugar a un conocimiento lingüístico-comunicativo nuevo que transita desde lo singular a lo universal y viceversa.

Es insoslayable la asunción de los fundamentos de la Filosofía de la Educación. El Modelo didáctico favorece el desarrollo humano de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria al prepararlos en la habilidad de expresión oral del inglés como un componente esencial para su futura vida laboral y social, lo cual es un reflejo de la calidad educativa cubana. Además, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

extranjeras forma parte de la educación de las nuevas generaciones. También, se revela que el Modelo didáctico se ajusta a la política educacional contemporánea.

Fundamentos pedagógicos

Los fundamentos pedagógicos del Modelo didáctico parten de las singularidades del proceso pedagógico de este nivel de educación donde ocurre la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés. De manera singular, se fundamenta en la asunción de las categorías formación y desarrollo imbricadas en la formación de los hábitos lingüísticos orales como base para el desarrollo de la habilidad de la expresión oral. Las nuevas relaciones teóricas del modelo favorecen la instrucción en tanto se optimiza, desde lo teórico, la enseñanza y aprendizaje del inglés, lo que repercute favorablemente en el desarrollo humano de los estudiantes.

Fundamentos sociológicos

Se parte del carácter social de la educación y esta vista como una función social que también abarca a la Educación Preuniversitaria. Para realizar esta investigación e indagar en los intersticios de las causas que generan el problema científico, fue necesario analizar la relevancia y contenido de la asignatura Inglés en el currículo escolar. También se considera que el hablar inglés es ya una necesidad de la sociedad contemporánea donde este idioma es visto como el primer candidato a lingua franca global del siglo XXI. Los fundamentos sociológicos del presente modelo también se encuentran en las categorías socialización e individualización de los contenidos de la habilidad de expresión oral en inglés y los resultados de la evaluación sistemática en el contexto de las relaciones sociales que se establecen en el colectivo escolar y pedagógico. Además, la socialización e individualización son influenciadas por las relaciones que también se dan en los contextos escuela-familia-comunidad, los cuales se movilizan por el aprendizaje de la habilidad de expresión oral y su evaluación sistemática.

Fundamentos psicológicos

Los fundamentos psicológicos del Modelo se encuentran en la asunción de que la enseñanza-aprendizaje del inglés favorece la formación de la personalidad de los estudiantes. Se tiene en cuenta la unidad conciencia-actividad-comunicación para la formación y desarrollo de la expresión oral a través de la evaluación sistemática. Inicialmente, se sensibilizan y concientizan tanto a profesores como estudiantes sobre la relevancia de la habilidad de expresión oral en inglés y las implicaciones de la evaluación sistemática para lograr un aprendizaje superior de esta habilidad y una mejor comunicación oral. Se asume que esto se contextualiza en la actividad que las tareas comunicativas generan. También se considera la situación social de desarrollo de la psiquis de los estudiantes de este nivel de educación para contextualizar las relaciones teóricas que se proponen.

Igualmente, se entiende que en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote tienen lugar los procesos intersíquicos e intrapsíquicos. Se destaca como fundamento psicológico de gran relevancia, las implicaciones del efecto de rebote de la evaluación sistemática como una repercusión psicológica que impacta en la psiquis de los sujetos implicados según la naturaleza del aprendizaje logrado y los resultados evaluativos. Se asume que este efecto estimula el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés. Esta idea se contextualiza en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Fundamentos didácticos generales

Los fundamentos didácticos del modelo se revelan en la consideración de la categoría objetivo como rectora del proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y del sistema de evaluación sistemática. Se cumple con la derivación y formulación de objetivos. Además, se conciben objetivos específicos para las tareas comunicativas. Las habilidades son vistas como un sistema y que su desarrollo tiene como base la formación de los hábitos lingüísticos. Los contenidos esenciales toman forma

en las funciones comunicativas que abarcan los hábitos lingüísticos y las subcompetencias comunicativas en interacción con elementos de naturaleza extralingüística. Un fundamento didáctico esencial radica en la utilización de la evaluación sistemática y su efecto de rebote contextualizados en la práctica sistemática oral de la lengua inglesa, lo que se relaciona con el principio didáctico de la sistematicidad.

Asimismo, se tiene en cuenta el principio de la vinculación de la teoría con la práctica, pues la metodología se sustenta en el Modelo didáctico. Además, los estudiantes aplican los conocimientos de la lengua oral en la práctica sistemática. Igualmente, se tiene en cuenta el principio de la asequibilidad expresado en la contextualización del modelo a las características de los estudiantes. Se incluye el principio del carácter consciente de la actividad independiente de los estudiantes al realizar las tareas comunicativas y enfrentar el proceso de evaluación sistemática. De la misma manera, se consideró el principio de la vinculación de lo individual y lo colectivo al atender la diversidad de los grupos escolares.

Fundamentos didácticos de las lenguas extranjeras

Los fundamentos didácticos particulares de las lenguas extranjeras que sustentan este modelo se dan en la asunción del enfoque comunicativo como concepción metodológica general para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ello implica la atención especial a la competencia comunicativa como fin supremo del referido enfoque, lo que se contextualiza en la planificación de las tareas comunicativas. También se asume el paradigma de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas, donde la formación de los hábitos lingüísticos constituye la base para el desarrollo de la habilidad y ambos se unen dialécticamente. Por tanto, se da un adelanto en la formación de los hábitos que perfecciona el desarrollo y este perfecciona los hábitos. Se singulariza el uso de la evaluación sistemática y su efecto de rebote para dinamizar el proceso de formación y desarrollo, aspecto que tiene su máxima expresión en la estimulación que el efecto de rebote genera en el aprendizaje de la expresión oral. Esta idea tiene un valor didáctico esencial en el modelo propuesto.

Fundamentos lingüísticos

Los fundamentos lingüísticos de este modelo se encuentran en las teorías del contexto, de la competencia comunicativa y de la lingüística del texto, que utiliza los procesos de comprensión, análisis y construcción de significado en contexto, que realiza el individuo en su interacción con el medio. Asimismo, se asumen los postulados esenciales desde la **Lingüística Sistémico-Funcional (LSF)**. Esta es una teoría funcional porque está diseñada para dar cuenta de cómo se usa el lenguaje; la lengua es un recurso para crear significados a través de sucesivas elecciones. La lengua se concibe como un sistema de estratos, que se ilustran como un sistema de capas sucesivas inclusivas, a saber: la fonología/grafología, la léxico-gramática, la semántica, el contexto de situación, el contexto de cultura y por último, como capa mayor, la ideología. Cada estrato es una red de sistemas en el que operan las funciones semánticas fundamentales: la experiencial, la interpersonal y la textual. Como en todo enfoque funcionalista, los aspectos sociales y culturales son estratos explicativos de la teoría: el contexto de situación, conformado por el contenido experiencial, la relación entre los participantes, el papel de la lengua en la comunicación, y el contexto cultural. Se trata de utilizar todos los sistemas de la lengua en función de la enseñanza de la lengua extranjera y de la comunicación.

Características del Modelo didáctico

En primer lugar es un Modelo didáctico que se distingue por ser **comunicativo**, pues se jerarquiza la formación y desarrollo de la expresión oral como habilidad rectora en el proceso comunicativo sin soslayar su vínculo sistémico con el resto de las habilidades de esta naturaleza. Además, se asume el enfoque comunicativo como concepción metodológica para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Inglés. Se le atribuye un carácter **flexible**, pues se reconoce la complejidad del proceso de formación y desarrollo de la expresión oral en inglés. Ello implica que el dominio de cada hábito lingüístico oral se da en un proceso de aproximaciones sucesivas en interacción con la competencia comunicativa. Se convoca a

aprender a tolerar los errores y a corregirlos estratégicamente para que de ellos también se aprenda. Se flexibiliza el trabajo con la exactitud y la fluidez para evitar inhibiciones en los estudiantes y estos puedan avanzar en el aprendizaje de la expresión oral. Asimismo, se flexibiliza el sistema de evaluación sistemática para que este se convierta en un estimulador.

En consecuencia, se asume que este proceso es **gradual**, pues la interacción entre las categorías se logra progresivamente, según el tránsito lógico que existe desde la formación de hábitos lingüísticos orales hasta el desarrollo de la habilidad y la perfección de ambos en su interactuar dialéctico. La evaluación sistemática se contextualiza en este proceso y se va connotando según la relevancia de las tareas comunicativas. El carácter gradual se manifiesta en el hecho de que la habilidad de expresión oral en inglés es un proceso de aprendizaje infinito y su formación y desarrollo implica la secuencia lógica por fases y su relación con los niveles de asimilación.

Se considera este Modelo didáctico **sistémico**, pues tiene una estructura compuesta por las categorías que se han relacionado teóricamente, cada componente realiza una función. La interacción teórica entre las categorías ocasiona desestabilización en el sistema, a la vez equilibrio y el reforzamiento de las nuevas relaciones; y esto, finalmente, da lugar a una nueva cualidad que identifica el proceso de formación y desarrollo de la expresión oral. Además, cada categoría posee un subsistema que se interrelaciona con el resto de los subsistemas de las categorías restantes. Esta asunción también se fundamenta en que la habilidad de expresión oral se ha estudiado a partir del vínculo sistémico que guarda con el resto de las habilidades comunicativas.

El carácter **sistemático** se revela en la atención que se le ofrece a la práctica sistemática de la expresión oral en la formación de hábitos lingüísticos y el desarrollo de la habilidad en su relación constante con los niveles de asimilación y fases del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. En este proceso se imbrica la evaluación sistemática donde se aprovecha su efecto de rebote para generar niveles de

estimulación hacia el aprendizaje de la expresión oral.

El modelo que se propone es **contextualizado**, pues se enmarca en las necesidades comunicativas y psicocognitivas de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Esto implica una diferenciación y variación de tareas de aprendizaje comunicativo y de situaciones comunicativas. Es importante destacar que igualmente se varían las técnicas correctivas y evaluativas. Se contextualiza en el nivel de competencia metodológica de los profesores para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Igualmente, se contextualiza en los objetivos de los programas vigentes y sobre todo en las exigencias y tendencias más actualizadas de la Didáctica particular de las lenguas extranjeras. Este modelo también se contextualiza al proceso de cambios que han ocurrido en el sistema de evaluación escolar en la Educación Preuniversitaria.

El modelo es también **dinámico**, pues las relaciones teóricas que se han establecido en el mismo dinamizan de forma general, la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, y esencialmente a través del efecto de rebote de la evaluación. Se considera la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral como un proceso cambiante en constante movimiento desde un punto de vista dialéctico.

2.2 Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Inicialmente, se presentan las premisas teóricas que sirven de fundamento para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Seguidamente, se presentan las nuevas relaciones teóricas entre las categorías: tareas comunicativas, evaluación sistemática y su efecto de rebote.

2.2.1 Premisas que sustentan la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Se entiende por premisas teóricas los fundamentos científicos que sustentan la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria y han sido creadas a partir de la propia contradicción que genera el problema, sobre la base del estudio epistemológico del objeto y el campo de acción de esta investigación; las mismas son consideradas un grupo axiomático que fundamenta las relaciones teóricas que se establecen en el Modelo didáctico. A continuación se presentan las premisas.

El enfoque comunicativo como concepción metodológica general para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en la Educación Preuniversitaria

La asunción del enfoque comunicativo es de carácter esencial en la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en la Educación Preuniversitaria. Esto significa lograr un salto cualitativamente superior en los fundamentos teóricos que supere el enfoque estructural que aún tiene sus influencias que favorecen la enseñanza de la lengua extranjera a nivel de oración y con un marcado énfasis en la competencia lingüística. De manera singular, la esencia de este enfoque es la competencia comunicativa que está compuesta, según la taxonomía asumida en esta investigación, por las áreas lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. El tratamiento a estas áreas permite establecer nuevas relaciones teóricas con los estadios de formación y desarrollo de la expresión oral.

La competencia lingüística tiene que ver con el dominio de las reglas léxico-semánticas, fonológicas y morfosintácticas, con la fluidez y la exactitud para cumplir con una función comunicativa determinada. Esta competencia tiene que ver con la formación de los hábitos lingüísticos orales en situaciones dialogadas. También está relacionada con el desarrollo de la habilidad de expresión oral al considerar los hábitos lingüísticos parte de esta habilidad.

La competencia sociolingüística implica conocimiento de las normas, los estilos y los registros de la lengua, según el contexto social donde tiene lugar la comunicación. Se expresa en el uso de la lengua y los elementos extralingüísticos de manera apropiada al contexto en que se desarrolla el acto comunicativo oral. Esta competencia implica además el conocimiento sobre las normas culturales, los estilos y los registros lingüísticos e implica además rebasar la consideración de lo correcto a lo apropiado. Se significa el énfasis en los elementos de naturaleza puramente educativa expresado en el trato respetuoso al interlocutor a través del lenguaje verbal y extraverbal; así como el amor y el respeto a la cultura de otros pueblos y por la propia identidad del hablante.

La competencia discursiva conlleva el dominio de las competencias anteriores para producir un texto determinado según el contexto donde debe cumplirse la función comunicativa. Además, tiene que ver con los tipos de discursos que se deben trabajar. En esta competencia se revela la necesidad de ofrecerle especial atención a la fluidez y la exactitud oral en correspondencia con las relaciones dialécticas que se dan entre ellas durante el acto comunicativo. Igualmente, se destaca la connotación didáctico-comunicativa de esta competencia al permitir que los estudiantes se expresen con sus propias palabras, al utilizar las funciones comunicativas estudiadas.

En el caso de la competencia estratégica, implica el uso de estrategias si existe una ruptura en una de las competencias anteriores. Estas estrategias pueden ser verbales o no verbales que entran en acción para suplir insuficiencias en la competencia comunicativa general. También consisten en estrategias comunicativas para iniciar el acto comunicativo, añadir información, hacer énfasis, comparaciones, resúmenes, ceder la palabra a otra persona, o concluir la intervención. Esta competencia es esencial para una expresión oral exitosa.

Estas cuatro áreas de la competencia comunicativa se contextualizan a las exigencias de la asignatura Inglés en la Educación Preuniversitaria. Como resultado, se deben considerar los objetivos de esta

educación, de cada grado, de los programas, de las unidades y de los sistemas de clase. Además, se debe tener muy en cuenta las características psicocognitivas de los estudiantes, sus posibilidades comunicativas en la lengua extranjera, las características de los profesores y las relaciones sociales que se dan en los contextos escuela-familia- comunidad.

En esta premisa, se revela la necesidad de una competencia comunicativa oral según este nivel de educación, visto desde lo sistémico-comunicativo. Esto indica relacionar teóricamente el sistema de conocimientos sobre la lengua, el sistema de habilidades, el sistema de áreas que integran la competencia comunicativa como fin del enfoque comunicativo y el sistema de valores que la enseñanza- aprendizaje del inglés implica contextualizados al proceso de formación y desarrollo de la expresión oral. Todo lo hasta aquí expuesto se contextualiza en la realización de tareas comunicativas.

La formación de hábitos lingüísticos orales como base para el desarrollo de la expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Tanto los hábitos lingüísticos como las habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se forman y desarrollan de manera comunicativa. Así mismo, las habilidades comunicativas constituyen la esencia de la competencia comunicativa como resultado principal de la aplicación del enfoque comunicativo. En consecuencia, existe una estrecha relación entre el enfoque comunicativo y la formación de hábitos lingüísticos y el desarrollo de las habilidades comunicativas. La consideración de colocarlos en premisas independientes responde a objetivos de naturaleza metodológica, pues en la realidad se dan de manera integrada. Se significa el carácter rector e integrador del enfoque comunicativo en su relación jerárquica con los contenidos de las restantes premisas.

Se asume desde la perspectiva teórico-didáctica que los hábitos lingüísticos son considerados como componentes de las habilidades comunicativas y, a partir de lo ya reconocido desde A. N. Leontiev, constituyen operaciones lingüísticas automatizadas, o sea, pueden ser fonéticos, lexicales y gramaticales.

Entonces, la formación de los hábitos lingüísticos orales en los estudiantes constituye la base de la habilidad comunicativa de expresión oral. La formación de estos hábitos la demuestra el estudiante cuando es capaz de comunicarse oralmente teniendo dominio del sistema de la lengua. No obstante, los hábitos lingüísticos, desde el enfoque comunicativo, rebasan este nivel. La formación de los hábitos lingüísticos orales transcurre durante todo el proceso de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas, como componente esencial de la competencia comunicativa. Al formarse de manera comunicativa, hay que tener en cuenta lo lingüístico, lo sociolingüístico, lo discursivo y lo estratégico. Es lógico que para lograr su automatización, se le da énfasis en las clases de presentación, práctica controlada y práctica semicontrolada relacionadas desde un punto de vista dialéctico con los niveles de asimilación de reconocimiento y reproducción. No obstante, su proceso de formación no concluye aquí, pues llega hasta la práctica comunicativa con tareas en las que el estudiante tiene libertad de elección de las estructuras lingüísticas.

En el caso de los hábitos fonéticos, se propone trabajar la pronunciación que implica el acento fonético, la sílaba tónica en la curva ascendente y descendente, la entonación, el ritmo, la fusión de consonantes y vocales en la cadena hablada, la pronunciación de vocales, semivocales, consonantes y diptongos. En el caso de los hábitos lexicales, se propone abordar a nivel de formación, la sinonimia, antonimia, homonimia, las palabras falsas cognadas, las análogas, homófonas, algunos procesos sencillos de formación de palabras y el resto del vocabulario que se propone en el programa. De los hábitos gramaticales, se proponen las conjugaciones de los verbos según el tiempo verbal, las reglas gramaticales para los tiempos verbales simples y complejos que se estudian en este nivel de educación, el uso de sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, verbos, preposiciones, conjunciones e interjecciones, verbos modales, las formas comparativas, la voz pasiva simple y el resto de las estructuras gramaticales que corresponden según el programa.

Se conciben los hábitos lingüísticos como un sistema contextualizado en situaciones dialogadas, que una vez automatizados, se integran a las habilidades comunicativas para la realización de actos comunicativos competentes. Estos son parte de la exactitud y la fluidez en la habilidad de expresión oral, lo cual justifica que adquieran la cualidad de oral. La selección de los hábitos lingüísticos, se subordina a las funciones comunicativas objeto de estudio, pues estas son priorizadas, sin dejar de considerar los niveles de complejidad de los componentes del sistema de la lengua con los que se ejecutan las funciones.

La transición de la formación al desarrollo se da a conocer cuando los hábitos lingüísticos orales se operacionalizan y automatizan para dar paso al desarrollo de la habilidad. Esta transición se evidencia en la práctica semicontrolada en su relación con el nivel de asimilación: producción parcial. Aquí, los estudiantes requieren de niveles de ayuda oportunos y efectivos para que logren el tránsito hacia el desarrollo de la expresión oral, a través de la implementación de las tareas comunicativas.

El desarrollo de la expresión oral como habilidad comunicativa, se evidencia en la fase de práctica libre o creativa en relación con el nivel de asimilación de producción-creación. El desarrollo no se concibe como un resultado acabado de la formación, sino que está en constante interacción dialéctica con este y en la medida que se mejore la formación de los hábitos lingüísticos orales, se mejora el desarrollo de la expresión oral. En este caso existirá un adelanto de la formación de los hábitos lingüísticos orales sobre el desarrollo de la habilidad. En el estadio de desarrollo se hará más énfasis en la fluidez verbal en su relación con la exactitud, a partir de la diversidad del grupo escolar, por lo que ha de ser un proceso flexible. Desde esta perspectiva, las tareas comunicativas tendrán un mayor nivel de complejidad.

Tanto en la formación de hábitos lingüísticos como en el desarrollo de la habilidad, se establecen relaciones teóricas con la competencia comunicativa. Las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica se imbrican gradualmente en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Desde una perspectiva dialéctica, los procesos de formación de hábitos lingüísticos orales y la

habilidad de expresión oral están interrelacionados, o sea, que se desarrollan de forma paralela; el desarrollo de la expresión oral perfecciona los hábitos y la referida habilidad se desarrolla apoyándose en el perfeccionamiento de estos. Esto se hace evidente en la práctica oral del inglés a través de la realización de las tareas comunicativas.

El proceso de evaluación sistemática y su efecto de rebote como estimulador de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Es de carácter esencial para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, la utilización de la evaluación sistemática para estimular este proceso. Ello significa atribuirle un matiz diferente al proceso de evaluación y establecer nuevas relaciones teóricas con la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral a la luz del enfoque comunicativo. Se connota como novedosa la utilización del efecto de rebote de la evaluación sistemática como núcleo de esta idea. El referido efecto refuerza la orientación y estimula el aprendizaje de la habilidad de expresión oral. Esto debe ocurrir desde los primeros estadios de la formación de hábitos lingüísticos orales, en el tránsito hacia el desarrollo de la habilidad y durante la interacción de ambos.

En este contexto se destaca la relevancia de la evaluación sistemática por las potencialidades que ofrece para identificar a tiempo las dificultades y potencialidades en la interacción dialéctica que se da entre la formación y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Esta asunción permite evaluar sistemáticamente la formación de cada hábito lingüístico y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Igualmente, se evalúan las áreas de la competencia comunicativa que han sido relacionadas con la formación y el desarrollo de esta habilidad. De esta manera, se le da seguimiento al diagnóstico inicial, se toman decisiones oportunas y se reajustan las tareas comunicativas.

Al imbricar la evaluación sistemática en este proceso, se han de evitar posiciones reduccionistas, por lo

que debe ser un proceso flexible e integrador singularizado a las peculiaridades de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral según la Didáctica particular del inglés. Además, se tendrán en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas en las que se ejecuta el proceso. Asimismo, se consideran las características psicocognitivas que identifican a cada estudiante, lo que permite implementar con efectividad las correspondientes técnicas correctivas, tanto para la formación de los hábitos como para el desarrollo de la habilidad. Las correcciones generan retroalimentación para elaborar nuevas tareas comunicativas. Resulta novedoso relacionar las correcciones con las funciones de la evaluación y así lograr mayor consistencia en las relaciones teóricas que se proponen en este modelo.

Las funciones de la evaluación, así como, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son de esencialidad para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Así se propicia la generalización de los resultados logrados y la reconsideración de la importancia de la expresión oral en inglés y su evaluación sistemática. Aquí interviene lo interpsicológico e intrapsicológico y los procesos de socialización e individualización.

Ello implica que se alcance mayor democracia en el proceso de evaluación sistemática y se eviten inhibiciones, al crear un ambiente psicológico favorable. Se hace énfasis en la autoevaluación, pues favorece la madurez cognitiva que a la vez es un recurso metacognitivo en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. La autoevaluación también refuerza la esfera afectiva del estudiante en este contexto.

La connotación que se da al efecto de rebote en esta premisa resulta ser novedosa al satisfacer inconsistencias encontradas en el estudio epistemológico realizado. Tradicionalmente y a escala internacional, se ha relacionado este efecto a la naturaleza de los tests aplicados y en consecuencia, realizar ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje según los resultados de estos tests. Entonces el proceso se centra en el próximo test. Se considera esta una posición reduccionista. Los tests solo son un

componente del proceso de evaluación. El efecto de rebote emerge de todo el proceso de evaluación, en este caso con énfasis en la evaluación sistemática.

En la presente investigación se asume que este efecto aflora de las relaciones que se establecen entre las funciones de la evaluación, de la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, de las técnicas, tests aplicados, correcciones que se realizan, de todo el proceso comunicativo, del clima psicológico, de la relevancia que se le conceda a la práctica oral del inglés y su evaluación sistemática. También emerge de los resultados evaluativos en general. Esta posición es más abarcadora y posibilita tener un mayor control y comprensión del mismo. Se propone utilizar este efecto para generar niveles de estimulación en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral y reforzar la orientación en cómo conquistar estadios superiores en el aprendizaje comunicativo del inglés.

Como novedad investigativa, se extiende el campo del efecto de rebote a partir de la connotación que tiene la evaluación sistemática en pleno proceso e imbricada en la unidad dialéctica entre formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral donde se han establecido nuevas relaciones teóricas con la competencia comunicativa. Como resultado, se eleva la calidad de la habilidad de expresión oral y la competencia comunicativa también adquiere la cualidad de oral.

Se aspira a que el efecto de rebote estimule el aprendizaje de la expresión oral a través de su operacionalización. Ello implica que al dominar teóricamente la naturaleza del efecto de rebote como repercusión de la evaluación sistemática y controlarlo desde la práctica pedagógica, se refuerce la orientación hacia el aprendizaje de esta habilidad. Este proceso abarca a estudiantes, profesores, familia e institución para optimizar la calidad de la expresión oral en la lengua inglesa. En este contexto la retroalimentación juega un rol esencial al valorar y autovalorar los resultados alcanzados en comparación con los que se aspiran y tomar decisiones oportunas.

2.2.2 Relaciones teóricas entre las categorías esenciales del Modelo didáctico

Es oportuno destacar que el estudio epistemológico, el histórico-tendencial y el praxiológico confirmaron la existencia de una brecha epistemológica dada entre el enfoque comunicativo como concepción metodológica general en la enseñanza del inglés y las potencialidades psicodidácticas de la evaluación sistemática para favorecer la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Con el objetivo de reducir la misma se propone la interrelación entre **evaluación sistemática-efecto de rebote-habilidad de expresión oral** como fundamento teórico que permita superar los estrechos límites en que se desarrolla el actual proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en el preuniversitario. Para ello se determinaron varios componentes trabajados por la Pedagogía y la Didáctica particular del inglés, que en su interrelación forman una nueva cualidad capaz de dar solución a la contradicción planteada. Por tanto, entran en interacción las categorías: tareas comunicativas, evaluación sistemática y efecto de rebote.

Tareas comunicativas

Las tareas comunicativas según las singularidades de este modelo, se asumen como un medio para la interacción comunicativa sujeto-objeto, o sea, estudiantes-contenidos y sujeto-objeto-sujeto, de interacción entre estudiantes y estos y el profesor mediado por el contenido. Las tareas son consideradas un tipo de técnica; sin embargo, pueden incluir en ocasiones más de una técnica para su realización. En su esencia, las tareas comunicativas implican un esfuerzo lingüístico estructurado, tienen un objetivo específico, un contenido apropiado a este, procedimientos de trabajo específicos y un rango de resultados comunicativos para los que las realizan. Son consideradas facilitadoras del cumplimiento de las funciones comunicativas. Su estructura didáctica está compuesta por un objetivo específico, operaciones o procedimientos lógicos, medios para su realización, el contenido de la lengua extranjera que utilizarán los estudiantes según las funciones comunicativas, estrategias de aprendizaje, el posible resultado, tiempo de duración y la

evaluación. Las tareas comunicativas poseen una secuencia lógica que transcurre desde lo simple a lo complejo, se contextualizan en las necesidades comunicativas de los estudiantes y sus características psicocognitivas. También se contextualizan en los objetivos de la Educación Preuniversitaria y singularmente en los programas vigentes.

La función de este componente radica en favorecer, mediante su realización, el intercambio oral en inglés entre los interlocutores para cumplir una función comunicativa, así como dinamizar el tratamiento didáctico a la formación de los hábitos lingüísticos y el desarrollo de la habilidad de expresión oral como componente de esencia de la competencia comunicativa.

A través de la realización de las tareas comunicativas, el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, pues su participación es consciente, al utilizar estrategias de aprendizaje comunicativo oral. También, las tareas comunicativas toman forma de situaciones dialogadas, sistemáticas, variadas y realizables al ajustarse a la diversidad que existe en los estudiantes. Es importante destacar que la planificación de las tareas se fundamenta en el enfoque comunicativo como concepción metodológica general para la enseñanza-aprendizaje del inglés en esta educación. En correspondencia con esto, se le presta atención a las competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Se planifican y realizan tareas para la formación de los hábitos lingüísticos, vistos como un sistema que se ajusta a las funciones comunicativas. Aquí se le presta atención a la relación dialéctica entre fluidez y exactitud con la flexibilidad que ambas demandan para no crear inhibiciones o aversión por la práctica oral. Con la realización de estas tareas, se favorece la operacionalización y automatización de cada hábito lingüístico que conlleva a la habilidad de expresión oral. Cuando esto ocurre se logra la transición a un estadio superior en el aprendizaje de esta habilidad: el desarrollo. Este planteamiento guarda relación con la primera y segunda premisas bases del modelo.

Las tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral se basan en la unidad

dialéctica entre la formación de los hábitos lingüísticos y el desarrollo de esta habilidad. Esto se relaciona con los niveles de asimilación (reconocimiento, reproducción, producción parcial y producción-creación) en interacción teórica con las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (presentación, práctica controlada, práctica semicontrolada y práctica libre o creativa). De ahí que la secuencia de las tareas comunicativas coincide con la relación entre estos niveles y fases.

Ya en el estadio de desarrollo el nivel de complejidad de las tareas es superior, por lo que se intensifica la perfección de los hábitos lingüísticos orales formados para que el desarrollo de la habilidad sea superior. También se intensifica el tratamiento a las áreas de la competencia comunicativa. Como resultado, las temáticas y funciones comunicativas tratadas poseen un nivel de cobertura lingüístico-comunicativo mayor. De esta manera, se evidencia la función contextualizadora de las tareas comunicativas, al concretar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Ello es evidente al facilitar la secuencia lógica desde la formación de los hábitos lingüísticos orales hasta el desarrollo de la habilidad.

En este contexto, se revela que la práctica de la expresión oral es sistemática e implica la corrección de errores. Las técnicas correctivas se aplican según la naturaleza del error, las características psicocognitivas de los estudiantes y estarán dirigidas no solo a la exactitud, también abarcarán los errores de fluidez y en las áreas de la competencia comunicativa. Igualmente, se corregirán los errores extralingüísticos, o sea, el uso incorrecto de la gestualidad corporal para enfatizar y complementar el significado.

Las técnicas correctivas se relacionan con las funciones de la evaluación sistemática para que sea más sistemático y efectivo el proceso y se evite un clima psicológico desfavorable. Ello implica que las correcciones sirvan para diagnosticar; sean educativas, orientadoras, instructivas, formativas, desarrolladoras y estimulen el aprendizaje de la habilidad de expresión oral. Las correcciones realizadas dan lugar a la retroalimentación necesaria para emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para

mejorar la relación entre la formación de los hábitos lingüísticos y el desarrollo de la habilidad de expresión oral y también para mejorar la calidad de las tareas comunicativas. Por tanto, la tarea comunicativa por sí sola no lograría estimular la habilidad de expresión oral de los estudiantes, es por ello que se necesita de la evaluación sistemática para corroborar el cumplimiento de las funciones comunicativas y el avance que se da en el proceso de formación y desarrollo.

Evaluación sistemática

La evaluación sistemática en este Modelo didáctico, se imbrica en la realización de las tareas comunicativas para evaluar el estado de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y el cumplimiento de los objetivos de cada tarea. Se asume que la evaluación sistemática es **un proceso dinámico y permanente** que parte de un diagnóstico detallado sobre la habilidad de expresión oral y se da en la **interacción oral entre los estudiantes y estos con el profesor** mediado por la realización de las tareas comunicativas, lo que permite **corroborar el cumplimiento de los objetivos comunicativos a que se aspira y estimular la mejora** en el aprendizaje de la lengua. La retroalimentación de la evaluación sistemática permite reajustar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes, de manera que se mejoren las potencialidades y resuelvan los problemas identificados de manera oportuna.

Este proceso se reajusta a los rasgos distintivos de la Didáctica del inglés y específicamente a las peculiaridades de la habilidad de expresión oral en este idioma. Por tanto, la evaluación sistemática permite evaluar la formación de hábitos lingüísticos orales en relación dialéctica con el desarrollo de la habilidad de expresión oral. La evaluación sistemática se contextualiza en las relaciones entre la habilidad de expresión oral y la competencia comunicativa, por lo que también se evalúan las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica en la realización de las tareas comunicativas.

En la evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral, se tiene en cuenta el subsistema de

relaciones teóricas entre las funciones de la evaluación (diagnóstico, orientadora, educativa, instructiva, formativa y desarrolladora) que ya han sido relacionadas con las técnicas correctivas en la práctica sistemática de la habilidad de expresión oral. Las funciones de la evaluación también se relacionan con la autoevaluación que favorece la madurez cognitiva y concientiza al estudiante de su propio desempeño comunicativo oral y por ende se refuerza su metacognición. También se connotan las relaciones de la coevaluación y heteroevaluación con la autoevaluación y las funciones de la evaluación. Al desarrollar el proceso de evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral se manifiestan los procesos intersíquicos e intrapsíquicos, desde lo psicológico y la individualización y socialización desde lo sociológico.

Dentro del subsistema de la evaluación sistemática también se consideran las técnicas evaluativas y sus métodos cualitativos (observación del desempeño oral al realizar las tareas comunicativas, encuestas y entrevistas) y cuantitativos (los tests que en este caso se aplican tests de progreso, pues la evaluación de la habilidad de expresión oral es sistemática). Aquí se evidencia el vínculo con la tercera premisa base del Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Dada la complejidad de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, se revela la necesidad de elaborar dimensiones e indicadores para lograr justeza y fiabilidad durante el proceso evaluativo que se propone. De esta manera, se aplica la evaluación sistemática con una perspectiva diferente, despojada de adherencias al modelo de evaluación tradicional. Se asume que la evaluación sistemática tiene la función de estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, lo que tiene su máxima expresión en la utilización de su efecto de rebote para generar la estimulación necesaria por la práctica oral del inglés. Así mismo, se estabiliza la formación y desarrollo de esta habilidad al existir un desequilibrio inicial en las relaciones establecidas entre las tareas comunicativas y la evaluación sistemática.

Aunque en esta investigación se connota el papel del efecto rebote a través de la evaluación sistemática,

por la importancia que esta tiene en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión y además por el insuficiente tratamiento que ha recibido en la teoría de la Didáctica particular de las lenguas extranjeras, se considera que la evaluación parcial y final también son importantes para estimular este efecto, que implica un aumento del interés por parte de los estudiantes y determinados niveles de satisfacción y proyecciones para continuar aprendiendo.

Efecto de rebote

El efecto de rebote es la repercusión psicodidáctica del proceso de evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral contextualizada en la realización de las tareas comunicativas, que puede tener un valor positivo o negativo. Se asume que es inherente de todo el proceso de evaluación. Por consiguiente, emerge de las funciones de la evaluación, de la autoevaluación, la coevaluación y de la heteroevaluación, de las técnicas y tests aplicados. También del clima psicológico que se haya creado y la comunicación entre los sujetos para la realización de las tareas comunicativas y la evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral.

Otra fuente de origen está dada en la relevancia que se le haya concebido a la habilidad de expresión oral en inglés, a las tareas comunicativas para su aprendizaje y a su evaluación sistemática. Sin dudas, este efecto también se origina de las correcciones que se hagan durante la práctica oral que generan un impacto psicológico en los estudiantes. El efecto de rebote facilita la retroalimentación para los reajustes necesarios con un enfoque sistémico, dirigidos a la mejora de la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés.

Por consiguiente, el efecto de rebote singulariza la función estimuladora de la evaluación sistemática en el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en el Modelo didáctico; así como la evaluación sistemática resulta más efectiva cuando el efecto de rebote logra tomar un valor positivo.

La utilización del efecto de rebote de la evaluación sistemática permite resolver una de las inconsistencias

teóricas que limita el aprovechamiento eficiente de esta evaluación para la estimulación de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria. Además, se realiza una nueva contribución teórica a esta evaluación al concebir el efecto de rebote como un resultado de todo el proceso evaluativo y no exclusivamente de los tests aplicados. En relación con este novedoso concepto, se propone una taxonomía que toma forma de dimensiones e indicadores que facilita su operacionalización.

Dimensiones del efecto de rebote

1- Dimensión de valor

Conocer el valor de la manifestación de este efecto permite que el profesor tome conciencia de la naturaleza del evento que enfrenta y así dirigir con efectividad el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Los valores del efecto de rebote se analizan desde un punto de vista cualitativo. Se le atribuyen dos valores: positivo y negativo. Estos valores se analizan en forma de indicadores.

Indicadores:

➤ Valor positivo

Este valor es el más deseado pues ocasiona altos niveles de motivación y orientación. Es el resultado de la creación de un ambiente psicológico favorable, de una correcta orientación hacia la realización de la tarea comunicativa y su evaluación sistemática. Ello implica que exista un clima de confianza, optimismo y la convicción de que se puede aprender más y con mayor calidad. El valor positivo tiene lugar cuando se ha reconsiderado la importancia del aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés y la esencialidad de su evaluación como un nivel de ayuda valioso que facilita la mejora de esta habilidad.

El efecto de rebote positivo se evidencia cuando los resultados de la evaluación sistemática de la expresión oral son los deseados. Más que esto, se experimenta cuando los resultados coinciden con el esfuerzo

realizado por aprender la expresión oral y se es capaz de cumplir con una función comunicativa en interacción con un interlocutor. Si el éxito logrado coincide con la relevancia de las tareas comunicativas y su evaluación, entonces el efecto positivo tiende a incrementarse. Un efecto positivo es el resultado del cumplimiento de las funciones de la evaluación sistemática en interacción con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, cuando las correcciones generan retroalimentación en un ambiente psicológico favorable.

El efecto de rebote es positivo si se han concebido las tareas comunicativas en el contexto de las necesidades y características de los estudiantes, según los resultados del diagnóstico inicial y su seguimiento. Igualmente, será positivo si se reconsidera la relevancia de la evaluación sistemática y es vista como un medio que conduce a estadios superiores de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Resulta oportuno destacar que aún cuando exista un resultado negativo, el efecto de rebote puede ser positivo. Aquí, se retoma la asunción de que el fracaso es un evento natural en la práctica oral de una lengua extranjera y que al analizar sus causas y diseñar acciones correctivas se mejora la expresión oral, finalmente, se aprende. Los estudiantes han de saber que tendrán nuevas oportunidades para realizar más tareas comunicativas donde los resultados serán mejores. La confianza y el optimismo tendrán un impacto psicológico muy favorable en este contexto.

➤ **Valor negativo**

Este valor es casi inevitable en la mayoría de los estudiantes cuando sufren un fracaso en la evaluación de su expresión oral en inglés, lo que suele ser muy común. Este valor tiene como causa la no correspondencia entre el resultado deseado y el real. Puede suceder que el estudiante realice un esfuerzo extraordinario para aprender con eficiencia cómo expresarse de forma oral en la lengua extranjera; sin embargo, llegado el momento de realizar una tarea comunicativa, no tenga éxito. En este caso puede

emerger el efecto de rebote negativo. Es importante aclarar, que una situación como esta no implica que el estudiante posea un bajo nivel de competencia comunicativa oral, puede suceder que la causa de los errores cometidos haya sido de performance y que esto tenga su génesis en la tensión nerviosa de saberse evaluado o por la relevancia de la tarea comunicativa y de la evaluación sistemática.

Otra causa pudiera ser la descontextualización de las tareas comunicativas y su evaluación sistemática. Igualmente, un ambiente psicológico desfavorable ante, durante y después de la evaluación sistemática, genera un efecto de rebote negativo. Es muy común que el profesor tenga una concepción errónea de la evaluación sistemática, a causa de una influencia tradicional de este proceso que no se ajuste a la Didáctica particular contemporánea del inglés en la Educación Preuniversitaria.

Sin dudas que el valor negativo del efecto de rebote también puede tener entre sus causas, la decepción que sufren los estudiantes al presentar errores lingüísticos, discursivos o estratégicos y que interfieren en el éxito al expresarse oralmente. En este sentido, las técnicas correctivas que se utilicen, deben corresponderse con la naturaleza del error y a las características psicológicas y cognitivas de los estudiantes según la diversidad del grupo escolar. Además, deben ser lo más educativo posible, en un clima psicológico favorable. Es recomendable realizar las correcciones al final de la intervención oral para no afectar la fluidez verbal y su relación con el lenguaje y además evitar inhibiciones o situaciones embarazosas que puedan generar aversión por participar en tareas comunicativas y su evaluación.

2- Dimensión de intensidad

La intensidad del efecto de rebote da a conocer la connotación del impacto de este en los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés y su evaluación sistemática. Tiene que ver con el grado de afectación en los participantes según la importancia y la complejidad que se la ha otorgado al proceso de evaluación de la referida habilidad como un componente decisivo en el aprendizaje del inglés. La intensidad del efecto de rebote en este contexto, está

relacionada con la necesidad que los estudiantes tengan de aprender a comunicarse en inglés, con la relevancia que se le concede en el Sistema Educativo, en la escuela, en la familia y en la comunidad. Mientras mayor sea la importancia que se le conceda a la habilidad de expresión oral en inglés, mayor será la intensidad del efecto de rebote. Lo mismo debe ocurrir con el proceso de evaluación en este contexto. A esta dimensión se le han atribuido dos indicadores: alta intensidad y baja intensidad.

Indicadores:

➤ Alta intensidad

Existe una alta intensidad en este efecto cuando sus valores: positivo y negativo tienen una fuerte connotación. No es conveniente que el valor negativo del efecto esté acompañado por una alta intensidad. Entonces será un valor negativo e intenso, por lo que sus consecuencias serían totalmente desfavorables. De ser así, no habría ninguna estimulación por aprender a expresarse oralmente en inglés y mucho menos por realizar evaluaciones sistemáticas. La autoestima de los estudiantes, en este caso, estaría muy baja. Esto implicaría un cuidadoso trabajo educativo, psicológico, didáctico y comunicativo por parte del profesor para reorientarlos y lograr estabilizarlos emocionalmente para que puedan reconocer que el fracaso es un evento natural en el proceso de aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés. Ello implica una profunda preparación teórica sobre la naturaleza de este efecto.

Igualmente, es necesario conocer la situación social de desarrollo de la psiquis de los estudiantes, propiamente articulada con sus características cognitivas. De esta manera, se podrán imbricar estos conocimientos con el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y con el proceso de evaluación, desde el punto de vista teórico. En consecuencia, se podrá manipular satisfactoriamente el efecto de rebote negativo e intenso y revertir su esencia gradualmente.

Por otra parte, un efecto positivo de alta intensidad sería muy beneficioso para dinamizar el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Los niveles de estimulación serían altos,

lo que conduciría a la mejora en la calidad de esta habilidad. A esta manifestación también hay que ofrecerle mucha atención para que los estudiantes, socialicen su éxito, las estrategias utilizadas y reconsideren la importancia de aprender a aprender a comunicarse de forma oral en inglés y reconozcan en el proceso de evaluación un valioso nivel de ayuda.

➤ **Baja intensidad**

El efecto de rebote posee una intensidad baja cuando sus valores positivo y negativo tienen muy poca connotación. Se destaca que en el caso del valor negativo del efecto, es conveniente que su intensidad sea baja para reducir o revertir con mayor facilidad este valor. Además para evitar que aparezca la desmotivación o rechazo por la asignatura, lo que podría ocasionar una desestabilización emocional en los estudiantes, en el contexto del aprendizaje de la habilidad de expresión oral.

En el caso de un efecto de rebote positivo de baja intensidad, se debe proceder con cautela, pues no es favorable. Para un mayor entendimiento de esta idea, lo que se desea significar es que el estudiante puede evidenciar un valor positivo y no demostrar los niveles de motivación que se aspiran hacia el aprendizaje de la habilidad de expresión oral. En estas circunstancias, se debe fomentar el valor positivo del efecto de rebote a través del reconocimiento del logro alcanzado y de la relevancia del mismo en el cumplimiento de las funciones comunicativas y su evaluación sistemática. Una vez realizado este momento, sería oportuno reconstruir un rapport que estimule el aprendizaje y asignar tareas comunicativas para que los nuevos resultados evaluativos reduzcan la baja intensidad del efecto de rebote positivo y se transite hasta lograr una intensidad alta del mismo, a través de aproximaciones sucesivas.

3- Dimensión de duración

Esta dimensión tiene que ver con el período de existencia del efecto de rebote. La duración de este evento estaría determinada por la naturaleza de las dos dimensiones anteriores y sus respectivos indicadores. En dependencia del valor e intensidad del efecto así será su duración. No obstante, se aspira a que se

extienda la duración del efecto positivo y que se generalice en la medida que se avance con las evaluaciones sistemáticas de las diferentes funciones comunicativas. Para tener una mayor comprensión de esta dimensión, se propone analizar los siguientes indicadores:

Indicadores:

➤ **Corto período de duración**

El efecto de rebote tendrá un corto período de duración en dependencia de las características psicológicas de los estudiantes y de las demás personas afectadas, ya sea de manera positiva o negativa. Para contrarrestar la duración de un efecto de rebote negativo e intenso, se dependerá de las influencias psicológicas favorables que reciban de los diferentes componentes del proceso. Por ejemplo, el profesor y los compañeros de aula juegan un rol esencial al brindar apoyo psicológico a los estudiantes que han fracasado en el desarrollo de una tarea comunicativa oral y sus resultados evaluativos no han sido satisfactorios. Aquí se destacan las funciones afectiva y reguladora de la comunicación. Además, teniendo en cuenta que se trata de evaluaciones sistemáticas, se ha de crear un clima de optimismo para las próximas oportunidades. Es necesario aclarar que se pretende que el estudiante se esfuerce por aprender, ante todo, y no para obtener buenos resultados evaluativos.

Nuevamente se hace énfasis en reconocer la importancia del fracaso e identificar oportunamente las causas que lo generan. Este evento se ha de valorar como natural e inherente del complejo e infinito proceso de aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés. En consecuencia, el estudiante con un efecto de rebote negativo e intenso debe conocer que el fracaso genera desarrollo en su aprendizaje comunicativo, pues se trazan estrategias para superar los problemas comunicativos que impiden el éxito. Por consiguiente, se mejora la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en estos estudiantes; además, tendrán mayores posibilidades de éxito en las venideras evaluaciones sistemáticas. De esta manera, se intenta reducir la duración del efecto de rebote negativo e intenso y se crean las

condiciones para que gradualmente tenga lugar un efecto positivo y se incrementen los niveles de estimulación por aprender a comunicarse oralmente en este idioma.

En relación con el valor positivo del efecto de rebote, no es conveniente que su duración sea de un corto plazo, pues los estudiantes podrían perder la estimulación y consecuente su ritmo de estudio y la calidad de su expresión oral en inglés. El efecto positivo debe prolongarse para así potenciar la estimulación por la expresión oral y transmitirla a otros estudiantes, lo que sería un nivel de ayuda invaluable. Para resumir, se trata de reducir al máximo la duración del efecto de rebote negativo y prolongar el positivo.

➤ **Largo período de duración**

Luego de haber desarrollado el indicador anterior, es necesario precisar que no sería para nada bueno un valor negativo, intenso y prolongado del efecto de rebote por las consecuencias que podría tener en el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, esto podría desencadenar una actitud negativa ante el aprendizaje de este idioma y el proceso evaluativo que podría repercutir en el rendimiento académico, e incluso, de las demás asignaturas. A la vez, se podrían afectar las relaciones interpersonales con compañeros de aula y hasta con el profesor.

Por otro lado, sería muy estimulante un efecto positivo e intenso de larga duración. Operacionalizar adecuadamente este efecto podría reorientar aún más a los estudiantes sobre la base de lo aprendido y lo que le falta por aprender. Un efecto positivo prolongado también puede ser el resultado de un efectivo tratamiento al efecto negativo o neutral. Aquí es importante destacar que la comunicación y la socialización de los resultados positivos, y de las estrategias de aprendizaje comunicativo utilizadas, ayudaría a los estudiantes que exhiben un efecto negativo o neutral. En este caso, se tratará de que los estudiantes aventajados interactúen a través de tareas comunicativas con los que han sufrido el fracaso, el profesor será un facilitador del intercambio oral.

También sería importante establecer un análisis comparativo entre los resultados satisfactorios y los

insatisfactorios, básicamente entre las estrategias de aprendizaje comunicativo utilizadas. Siempre se hará de forma educativa y en un ambiente psicológico favorable. En este contexto, se debe destacar el papel de la evaluación como una oportunidad de aprendizaje a partir de este análisis. Todo lo expresado hasta aquí constituye niveles de ayuda valiosos que favorecen el largo período de duración del efecto de rebote positivo y contrarrestan la prolongación de su valor negativo e intenso.

4 – Dimensión de factores

Esta dimensión tiene que ver con los factores extrínsecos e intrínsecos que se relacionan con el efecto de rebote, en el contexto de la evaluación de la expresión oral. Al igual que en las dimensiones anteriores, se han elaborado indicadores.

Indicadores:

➤ Factores intrínsecos

En primer lugar, se valora el clima psicológico que prevalece en el aula, así como las características de los estudiantes y profesores de la Educación Preuniversitaria. Ello permite identificar causas y posibles consecuencias del efecto de rebote. Otro factor importante es el proceso de comunicación que tiene lugar en el escenario docente entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes para la orientación y desarrollo de las tareas comunicativas y su evaluación.

Además, se ha de considerar la calidad de la preparación que posee el profesor en las ciencias pedagógicas con ajustes a las singularidades del inglés. A partir de este punto de vista se debe analizar cuál es la concepción que prevalece sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y el papel de la evaluación sistemática para estimular este proceso, a la luz del enfoque comunicativo.

Entre otros factores intrínsecos que tienen que ver con el efecto de rebote, se destacan: la complejidad de las tareas comunicativas según la diversidad del grupo, la aplicación de las técnicas de corrección, la relevancia que se le concede al aprendizaje de la habilidad de expresión oral y a su evaluación sistemática,

la interacción oral con los compañeros de aula, medios de enseñanza y con el profesor. Se pueden añadir, los procesos de socialización e individualización que tienen lugar al analizar los resultados evaluativos del aprendizaje a partir de la realización de las tareas comunicativas.

Es de suma importancia valorar la trayectoria curricular en el aprendizaje del inglés en su tránsito por las Educaciones Primaria, Secundaria Básica hasta el actual. En este punto es importante valorar cómo ha sido el aprendizaje del inglés en estos niveles, el contenido que aprendieron, las características de los profesores, la importancia que se le otorgó a la habilidad de expresión oral y a su evaluación sistemática, los medios que utilizaron y la estabilidad de la cobertura docente. Finalmente, es importante analizar cómo los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la clase de Inglés influyen en el efecto de rebote.

➤ **Factores extrínsecos**

En este indicador es necesario identificar qué influye y determina el efecto desde fuera del escenario docente. Primeramente, es necesario reconocer cuál es la relevancia que se le concede al aprendizaje del inglés, especialmente a la habilidad de expresión oral en este idioma, desde las relaciones sociales que establece el estudiante. Por consiguiente, emerge la necesidad de conocer cómo la familia y la comunidad valoran el aprendizaje de este idioma, si lo identifican como una necesidad de la sociedad contemporánea. En este escenario, es esencial conocer si el estudiante recibe apoyo o estimulación para aprender a comunicarse en inglés, principalmente de forma oral. Además, si se propician las condiciones para crear hábitos de estudio, o si se crean espacios para socializar y reconsiderar lo aprendido a través de la práctica oral del idioma. Aunque es ampliamente conocido, desde la Pedagogía, que las relaciones escuela-familia-comunidad poseen fuertes implicaciones en el aprendizaje escolar, en la Didáctica especial del inglés, no se le ha concebido el tratamiento necesario.

También es importante conocer cómo la familia y la comunidad donde interactúa el estudiante, conciben el

proceso de evaluación del aprendizaje escolar. Es insoslayable que se ha de considerar el nivel cultural de la familia y la comunidad, pues influye en la actitud del estudiante ante el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés y de los resultados evaluativos. Teniendo en cuenta, los procesos de cambios de la sociedad cubana, puede valorarse cuál es la posición que asume la infraestructura social hacia el aprendizaje del inglés y particularmente de la habilidad de expresión oral. Además, cómo son vistas desde lo social, aquellas personas que dominan el inglés.

5- Dimensión de repercusión

Finalmente, se presenta esta dimensión para indicar hasta dónde repercute el efecto de rebote. Se trata de identificar en qué medida se afectan los sujetos implicados, según los valores positivo y negativo, su intensidad, así como los factores intrínsecos y extrínsecos del efecto. Si el valor es positivo, se aspira a que la repercusión sea máxima e intensa para que la estimulación sea mayor y ayude a revertir el valor negativo para una mínima repercusión. Al estudiar la repercusión del efecto de rebote, se abre el campo del mismo, pues se había reducido únicamente a los tests aplicados. Desde el ángulo que se analiza esta repercusión se realizan nuevas contribuciones a la teoría existente sobre este concepto. A continuación se presentan los indicadores de esta dimensión.

Indicadores:

➤ Repercusión máxima

La repercusión del efecto de rebote se considera máxima cuando el mismo se extiende hacia todos los escenarios de las relaciones que se dan en los contextos escuela-familia-comunidad. Es importante recordar que es en estos contextos donde el estudiante encuentra un espacio importante para socializar y reconsiderar lo aprendido. Cuando estas relaciones son sólidas, la familia se interesa por cómo sus hijos aprenden inglés y son evaluados, las instituciones comunitarias ligadas al proceso docente-educativo se insertan para contribuir con la calidad del aprendizaje de tan importante idioma. En la escuela se reconoce

la relevancia de la asignatura Inglés y especialmente, la habilidad de expresión oral en este idioma y su evaluación sistemática. La repercusión es máxima cuando en los contextos de las relaciones sociales referidas se le concede toda la atención al aprendizaje de esta lengua extranjera y se reconoce la esencialidad de la evaluación sistemática para mejorar la práctica oral del inglés.

➤ **Repercusión mínima**

Se está en presencia de una repercusión mínima cuando el efecto solo abarca a los protagonistas del proceso; o sea, a los estudiantes y profesores esencialmente, sin descartar a pocos miembros de la familia, la comunidad y directivos educacionales. Esto suele ocurrir con frecuencia. Puede suceder así, a pesar del valor del efecto, debido al escaso interés que a menudo se revela en miembros de la familia y comunidad, la poca relevancia que ellos le concedan a los resultados evaluativos. Otra posible causa de este tipo de repercusión se encuentra en la escasa comunicación que pudiera existir entre los sujetos implicados en un contexto desfavorable para las relaciones escuela-familia-comunidad. También pueden atribuirse las características psicológicas de los implicados. La repercusión mínima del efecto puede darse, según la relevancia de las tareas comunicativas que se realicen y su evaluación sistemática.

Una vez presentada la taxonomía de dimensiones e indicadores del efecto de rebote de la evaluación sistemática, se asevera que la misma facilita la estabilización de las relaciones teóricas entre las categorías del Modelo didáctico. Las dimensiones e indicadores del efecto de rebote de la evaluación sistemática, permite ser más eficiente en el reajuste didáctico que se le hace a las tareas comunicativas una vez aplicada la evaluación sistemática. El reajuste depende del estado de la formación de los hábitos lingüísticos y el desarrollo de la habilidad, según su unidad dialéctica. Esto ocurre en dependencia de la naturaleza del efecto de rebote y los avances en la habilidad de expresión oral.

En conclusión, el efecto de rebote permite la elaboración de nuevas tareas comunicativas y pasar a estadios superiores de la habilidad de expresión oral, radicando aquí la relación entre estos componentes.

Las categorías del Modelo didáctico, así como sus relaciones y funciones, conforman la estructura de un sistema, el cual al entrar en acción potencia su desarrollo y se alcanzan nuevas cualidades que singularizan esta contribución teórica que se expresan en los siguientes términos: la evaluación sistemática y su efecto de rebote adquieren la cualidad de estimuladores del aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés. Por consiguiente, la cualidad suprema es la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

Formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral

La formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral como cualidad resultante del Modelo didáctico es un proceso gradual, sistémico y sistemático. Al mejorar el nivel de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, mejora la competencia comunicativa en inglés, la cual se reajusta a las exigencias de esta asignatura en la Educación Preuniversitaria. La mejora de la competencia comunicativa oral, también es un proceso de aproximaciones sucesivas que prepara a los estudiantes en la vida y para la vida, pues comunicarse en inglés es ya una necesidad que emerge del acelerado desarrollo científico-tecnológico de la sociedad contemporánea. Como cualidad suprema se logran estadios superiores de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

De modo más específico, esta habilidad es un proceso de interacción activa entre participantes, en este caso, los estudiantes de preuniversitario entre ellos, con sus profesores o con otros sujetos para codificar y decodificar mensajes según las necesidades comunicativas. Para considerar que el estudiante de preuniversitario tiene desarrollada la habilidad debe ser capaz de realizar actos comunicativos con la efectividad requerida en situaciones comunicativas nuevas en la vida real o en sus posteriores estudios universitarios. La expresión oral es la habilidad rectora de este nivel educacional y para su formación y desarrollo les son necesarios vínculos entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional.

La formación y desarrollo de esta habilidad contiene en su esencia las siguientes dimensiones e

indicadores: La **dimensión lingüística** la integran los hábitos fonéticos, hábitos lexicales y hábitos gramaticales. La **dimensión sociolingüística** la integran las reglas socioculturales de la comunicación oral, normas comunicativas orales, estilos y registros comunicativos. La **dimensión discursiva** la integran la combinación de lo lingüístico y sociolingüístico para codificar y expresar el mensaje oral, la exactitud en los hábitos lingüísticos y la fluidez de la expresión oral. La **dimensión estratégica** la integran las estrategias en el caso de rupturas en las dimensiones anteriores, y para iniciar, desarrollar y concluir la expresión oral. Y, la **dimensión paralingüística** la integran en el uso de la gestualidad del cuerpo para complementar o enfatizar el mensaje oral. Las posturas, la proxenia y las expresiones faciales.

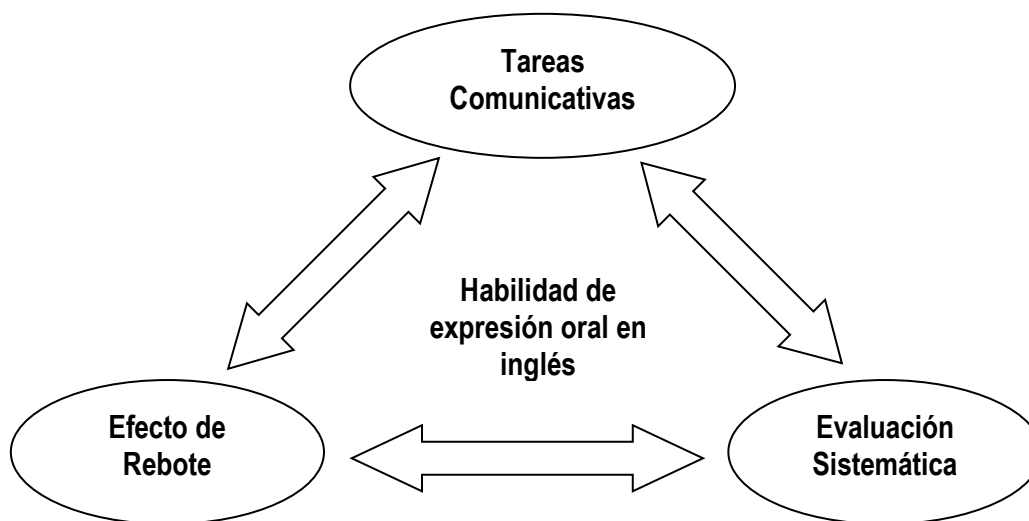


Figura 1. Representación esquemática del Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

2.3 Metodología para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Se realizó un estudio del término metodología contextualizado a las peculiaridades de esta investigación. Álvarez de Zayas (1995) plantea que: “Una metodología debe rebasar el marco del método o el procedimiento y es concebida como una ciencia o parte de ella, que estudia la dirección de un proceso sobre la base de leyes que rigen su comportamiento.”

Según el Centro de Estudios “Félix Varela” de la UCP de Villa Clara, una metodología es la forma de proceder para alcanzar los objetivos, mediante la cual se recurre a procedimientos metodológicos que, ordenados y concatenados de una manera particular conforman un todo sistémico. Según la propia fuente, resulta una metodología cuando las ciencias pedagógicas requieren de una vía novedosa que permita al profesor dirigir la apropiación del contenido de la educación de los estudiantes.

Bermúdez, R y Rodríguez, M. (1996) consideran que una metodología es un: “Conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, regulados por determinados requerimientos o exigencias que permiten ordenar el pensamiento y modo de actuación para la obtención o descubrimiento de nuevos conocimientos en el estudio de un problema teórico o en la solución de un problema en la práctica.”

En sentido general, existe consenso entre los investigadores que han asumido este constructo para la presentación de sus resultados investigativos, que una metodología debe estar estructurada en etapas, fases y pasos, los cuales pueden recibir diferente denominación, en dependencia del objeto que se investiga. Es justamente esta la perspectiva que se asume en la presente investigación.

Presentación y explicación de la Metodología

La presente Metodología representa una contribución práctica a favor de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, con énfasis en la

contribución de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Se sustenta en las relaciones teóricas que se han establecido en el Modelo didáctico, las cuales se concretan en la práctica pedagógica a través del tránsito por las diferentes etapas y fases. Está dirigida a los profesores de inglés, pues contribuye a su preparación docente-metodológica para la enseñanza de la referida habilidad comunicativa. Además, los prepara en la utilización de la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular el aprendizaje de la habilidad de expresión oral, a la vez, esta resulta ser la novedad de esta contribución práctica que la distingue de las demás ya existentes.

Objetivo de la Metodología

Favorecer la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria a través del uso de la evaluación sistemática y su efecto de rebote.

Estructura de la Metodología

La Metodología se ha estructurado en etapas y fases. A continuación se presenta esta estructura:

Primera etapa: Diagnóstico

Se concibe el diagnóstico en su relación dialéctica con la evaluación que permite explorar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes. El diagnóstico facilita la determinación de las causas que originan las potencialidades y dificultades identificadas. Una vez analizados los resultados preliminares se tiene una visión del estado de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Luego, se procede a la toma de decisiones para realizar ajustes con el propósito de resolver las necesidades comunicativas de los estudiantes.

El **objetivo** de esta etapa es diagnosticar la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral a través de la evaluación y su efecto de rebote. Esta etapa se ha estructurado en tres fases: aplicación de los instrumentos, recogida de la información y análisis de los resultados y la fase de toma de decisiones.

Fase de aplicación de los instrumentos de diagnóstico

En esta fase el profesor explora la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Inicialmente, se elaboran los instrumentos de diagnóstico. Se propone elaborar y aplicar instrumentos de diagnóstico para la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Desde un punto de vista didáctico se diagnostican ambos procesos y luego se sintetizan, según la relación dialéctica entre formación y desarrollo. También se diagnostican las áreas de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Ello se basa en las relaciones teóricas que se presentaron en el Modelo didáctico entre las tareas comunicativas y la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Para la aplicación de los instrumentos de diagnóstico se precisa de la creación de un ambiente psicológico favorable para poder diagnosticar a plenitud la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes. Aquí se aplican tests orales que transitan desde el reconocimiento, la reproducción (formación de hábitos lingüísticos orales), producción parcial (transición de la formación al desarrollo) y producción-aplicación de la lengua oral (desarrollo de la habilidad de expresión oral), según los objetivos de los programas de la Educación Preuniversitaria. Estos tests orales toman forma de diálogos que son variados según la diversidad de los grupos escolares, las funciones comunicativas, su complejidad y tipología. Se añaden role playing y monólogos para un nivel más avanzado.

Sería de gran utilidad dar a conocer a los estudiantes un resultado inicial para diagnosticar cuál es su reacción psicológica al conocer los mismos. Sin dudas, esta es una oportunidad para chequear el efecto de rebote de este tipo de evaluación inicial y poder tener una idea general de este evento en el desarrollo de la Metodología y cómo controlarlo. Ya en esta fase de aplicación de los instrumentos de diagnóstico, se propone utilizar una guía de dimensiones e indicadores (anexo 7). Esta guía facilita el análisis del diagnóstico y se propone que sea utilizada en toda la Metodología.

Fase de análisis de los resultados del diagnóstico

En esta fase el profesor procesa la información recopilada sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a la luz del enfoque comunicativo. Para el análisis de los resultados del diagnóstico se propone un estudio cuidadoso del desempeño comunicativo de los estudiantes durante su actuación en cada uno de los tests aplicados. Como antes se ha dicho, la guía de dimensiones e indicadores es un instrumento de gran valor, pues facilita la tabulación de cada resultado según el contenido de las dimensiones e indicadores. Evidentemente, el análisis se enfocará en el nivel de formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la expresión oral y la relación dialéctica que se da entre ellos. Paralelo a ello se analizarán las áreas de la competencia comunicativa, el nivel de exactitud y fluidez en el cumplimiento de las funciones comunicativas diagnosticadas.

Fase de toma de decisiones

En esta fase el profesor precisa las potencialidades y dificultades en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y sus respectivas acciones en las futuras etapas y fases. La toma de decisiones se hará sobre la base de los resultados del diagnóstico. A partir de este momento, se decide la secuencia lógica del sistema de acciones de cada etapa y fase. Resulta importante destacar que en esta fase se define el sistema de funciones comunicativas. Se toman decisiones sobre cuáles son los hábitos lingüísticos en mejor estadio de formación y cuáles son los más afectados. Asimismo, se analizarán los componentes más desarrollados de la expresión oral y los menos. De ahí que se desprende la naturaleza de las tareas comunicativas para la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Las decisiones también están dirigidas a cómo se aplica la evaluación sistemática. Consecuentemente, se toman decisiones sobre cómo operacionalizar su efecto de rebote para que estimule el aprendizaje de la habilidad de expresión oral. Aquí también se valora la pertinencia de las dimensiones e indicadores de la

guía aplicada para su mejor utilización en las próximas etapas y fases.

Segunda etapa: Planificación

Se concibe esta etapa una vez aplicado el diagnóstico, pues desde el punto de vista organizativo, permite planificar de forma general, la lógica científica del resto de las etapas y fases de la Metodología. En la etapa de planificación se idea el contenido de cada etapa y fase subsiguiente con una perspectiva sistémica. La planificación se ha estructurado en dos fases claves: la derivación y formulación de objetivos y la fase de organización.

El **objetivo** de esta etapa es planificar desde un punto de vista general el resto de las etapas y fases de la Metodología, de manera que exista un tránsito lógico por cada una de ellas a favor de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

Fase de derivación y formulación de los objetivos

En esta fase se derivan y formulan los objetivos de cada etapa y fase para favorecer la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. De esta forma se logra mayor coherencia en la secuencia lógica de la Metodología. La derivación y formulación de objetivos resulta esencial, pues esta es la categoría rectora de la Didáctica general y de la Didáctica de las lenguas extranjeras. Al derivar y formular los objetivos, se realiza desde una perspectiva sistémica. Se parte del análisis de la relación dialéctica que se da entre los objetivos de la Educación Preuniversitaria, de los programas de Inglés, del objetivo de esta investigación y de la Metodología que se sustenta en el Modelo didáctico. Aquí se formulan los objetivos de las etapas y fases siguientes de manera que se concatenen y respondan al objetivo general de la Metodología y de la investigación. Singularmente, se le presta atención a cómo el profesor de inglés deriva y formula los objetivos del sistema de tareas comunicativas, a partir de que estas contextualizan las relaciones teóricas del Modelo didáctico y son esenciales para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en los estudiantes. Además, el profesor deriva y formula los objetivos del

proceso de evaluación sistemática en este contexto.

Fase de organización y planificación de las tareas comunicativas

En esta fase el profesor planifica cómo ejecutar el sistema de acciones para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en el tránsito lógico por las etapas y fases. La organización permite distribuir el contenido gradualmente, según las particularidades de las etapas y fases siguientes. Se planifica el sistema de acciones específicas, se diseñan técnicas y procedimientos que pueden ser implementados, se precisan los medios de enseñanza y audiovisuales como el software y fragmentos de videoclases y formas de organización. Se planifica cómo se evaluará la habilidad de expresión oral de los estudiantes de tal forma que estimule su formación y desarrollo. Ello implica la atención al efecto de rebote, según lo previsto en el Modelo didáctico.

El sistema de tareas comunicativas también se planifica en esta fase. Se propone que las tareas sean variadas, actualizadas, diferenciadas y que faciliten el tratamiento a cada área de la competencia comunicativa. Las tareas comunicativas han de contextualizarse a las características generales de los estudiantes y del contexto social donde se desarrolla el aprendizaje. Además, se subordinan a las funciones comunicativas y abarcan los niveles de asimilación y las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. La realización de las tareas es con un objetivo específico que se enmarca en la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. La creatividad de los profesores para elaborarlas y de los estudiantes para ejecutarlas, es una cuestión esencial. Resulta necesario recurrir a la asunción de que las tareas comunicativas dinamizan las relaciones teóricas del Modelo didáctico, lo cual el profesor de inglés siempre tendrá en cuenta.

Tercera etapa: Aplicación

Luego de haber aplicado el diagnóstico inicial y de realizar la planificación, se pasa a la etapa de aplicación. Sin dudas, esta es una etapa esencial en la Metodología, pues aquí se concretan las relaciones teóricas del Modelo didáctico. El **objetivo** de esta etapa es aplicar el nuevo constructo teórico del Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Esta etapa se ha estructurado en tres fases: sensibilización, aplicación del sistema de tareas comunicativas y evaluación. Es esencial que en esta etapa se continúe el uso de la guía de dimensiones e indicadores.

Fase de sensibilización

En esta fase el profesor debe concienciar a los estudiantes sobre la importancia de las tareas comunicativas que van a realizar y la relevancia de su evaluación sistemática. Se realiza una preparación previa a los estudiantes sobre la necesidad de aprender a expresarse de forma oral en la lengua extranjera que aprenden. Además, el por qué de enfatizar en esta habilidad y las ventajas que les reporta aprenderla. Se dará a conocer que estarán realizando tareas comunicativas orales y que la evaluación será sistemática. Con respecto a la evaluación, se abordará desde una perspectiva diferente, con un matiz contemporáneo desarraigado del modelo tradicional. Así se crea una visión más flexible de la evaluación y se evitan inhibiciones.

Se podrá dar una panorámica sobre la realización de las tareas comunicativas para que tenga lugar una buena orientación, se explicará cómo trabajarán, con quién, cuándo, los medios de enseñanza y audiovisuales que estarán utilizando. También lo que podrán aprender, para qué le servirá y cómo lo aplicarán en la futura vida académica, profesional y cotidiana. Se podrán anunciar las funciones comunicativas que se abordarán y de esta forma escuchar las propuestas de los estudiantes según sus necesidades comunicativas, intereses y perspectivas.

Se orientan a los estudiantes sobre las temáticas que se desarrollarán y las intenciones comunicativas.

Resulta necesario en esta fase crear una contradicción cognitiva a partir de lo que conocen y lo que no conocen, según las temáticas y las funciones comunicativas. A partir de este momento, los estudiantes crean sus expectativas de lo nuevo que van a aprender y se motivan por tomar parte en las tareas comunicativas y aprender la habilidad de expresión oral.

Fase de aplicación del sistema de tareas comunicativas

En esta fase el profesor aplica el sistema de tareas comunicativas para la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, a través de su evaluación sistemática. Para la aplicación de cada tarea comunicativa debe desarrollarse una motivación previa que propicie el interés de los estudiantes por participar en la tarea y aprender. En esta motivación, se propone explorar los conocimientos sobre la función comunicativa, de forma general. Asimismo, se debe lograr que se hagan inferencias o predicciones de lo que se aprenderá en cada tarea. Es importante que en este momento se utilicen racionalmente los medios audiovisuales y de enseñanza concebidos. También se convoca a la utilización de un teacher talk que se ajuste a las posibilidades de los estudiantes. La creatividad del profesor es de suma importancia en este momento previo.

Las tareas comunicativas para la formación de los hábitos lingüísticos orales estarán a un nivel básicamente de reconocimiento, reproducción y producción parcial, aunque pueden llegar al nivel de aplicación por la naturaleza comunicativa de su proceso de formación. Paralelamente, se relacionan con la presentación, práctica controlada y práctica semicontrolada. La producción parcial en relación con la práctica semicontrolada constituye la transición hacia el desarrollo de la habilidad de expresión oral. En lo referente al desarrollo de esta habilidad, se estará trabajando en la fase de práctica libre o creativa y en el nivel de asimilación de producción-creación.

La planificación de estas tareas será gradual, de lo simple a lo complejo. La realización de las mismas, ha de generar niveles de ayuda entre los estudiantes, pues el trabajo en parejas, tríos o equipos implicará el

intercambio entre estudiantes de diferentes niveles de desempeño cognitivo-comunicativo. La práctica oral incluirá el aprendizaje progresivo de las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica coherentemente articuladas.

Paralelo a ello se estará trabajando en la exactitud y la fluidez sin ocasionar tensiones psicológicas. Siempre lo más importante será la comunicación oral inteligible para cumplir una función comunicativa. Las correcciones serán educativas, formativas, desarrolladoras, orientadoras, servirán para continuar el seguimiento del diagnóstico y sobre todo estimularán el aprendizaje de la habilidad de expresión oral. De estas correcciones emergerá la retroalimentación necesaria para que tanto profesores como estudiantes se reorienten para superar las dificultades y mejorar las potencialidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión oral. Las correcciones requieren de una atención especial, pues ellas también emiten un efecto de rebote y están vinculadas con el proceso evaluativo.

La evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral puede ocasionar un efecto de rebote que necesita ser operacionalizado. De ahí que se le harán reajustes a las tareas comunicativas para la formación de hábitos comunicativos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Como resultado, se aspira a que los estudiantes se sientan estimulados por aprender esta habilidad comunicativa. Al igual que en las etapas y fases anteriores, se recurre al uso de la guía de dimensiones e indicadores para facilitar la evaluación tanto de la formación de los hábitos como del desarrollo de la habilidad de expresión oral. Esta guía también permite la operacionalización del efecto de rebote. Aquí se recurre a las relaciones teóricas entre tareas comunicativas y evaluación sistemática según el Modelo didáctico.

Fase de evaluación

El hecho de que la evaluación aparezca en este momento de la etapa no significa que se hará al final. La evaluación sistemática se realizará durante todo el proceso de formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. En esta fase el profesor evalúa la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral

en inglés desde una perspectiva estimuladora. Ello se singulariza en la atención al efecto de rebote para estimular el aprendizaje de esta habilidad.

Para la evaluación sistemática se tendrá en cuenta el nivel de comunicación logrado en la habilidad de expresión oral en inglés. Se evaluarán las áreas de la competencia comunicativa, la exactitud y fluidez, la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral para cumplir las funciones comunicativas tratadas. Se tendrá también como referencia los errores cometidos y su nivel de interferencia en el mensaje oral. También, se considerará el aprendizaje que se produjo de las correcciones que los errores requirieron y la actitud de los estudiantes para reorientarse en el aprendizaje.

La evaluación sistemática fluirá en un ambiente de confianza y seguridad donde esta sea vista más bien como un medio para aprender más a comunicarse oralmente en inglés. Ello quiere decir que la evaluación desde esta perspectiva se reconsidera y se convierte en un nivel de ayuda más. El proceso de evaluación sistemática de esta habilidad ha de ser democrático, o sea, que los estudiantes sepan cuáles son los criterios que se tienen en cuenta para emitir un resultado evaluativo. Por consiguiente, se propone discutir la parte de la guía de dimensiones e indicadores que les corresponde para evaluarlos y hasta facilitarle una copia para su autopercepción consciente. Así se crea gradualmente, una conciencia comunicativa en los estudiantes y a la vez se mejoran las formas de autoevaluación y coevaluación vinculadas con la heteroevaluación.

Las formas de evaluación son de gran importancia para mejorar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y para operacionalizar el efecto de rebote. De la misma forma, se le prestará atención a las funciones de la evaluación: diagnóstico, educativa, formativa, desarrolladora, instructiva y orientadora. Además, el proceso de comunicación entre el profesor-estudiantes y estudiante-estudiante para desarrollar la evaluación sistemática es esencial. Todo esto visto como un subsistema del cual también nace el efecto de rebote. Para operacionalizar este efecto, se retoma la taxonomía presentada en el Modelo didáctico

para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Cuarta etapa: Valoración crítica de los resultados obtenidos

Es necesario que se valoren los resultados obtenidos en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Este es un momento importante para reconsiderar la esencialidad de la expresión oral como habilidad rectora del proceso comunicativo. Asimismo, se estará valorando la importancia de la evaluación sistemática como un proceso que conduce a niveles superiores de competencia comunicativa oral en la lengua extranjera, a través de la utilización de su efecto de rebote. El **objetivo** de esta etapa es valorar críticamente los resultados alcanzados en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Esta etapa se ha estructurado en tres fases: socialización y reconsideración de los resultados, fase de toma de decisiones y fase de planificación de tareas comunicativas para la mejora de los resultados obtenidos.

Fase de socialización y reconsideración de los resultados

En esta fase el profesor crea un espacio para socializar y reconsiderar los resultados del aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés a través de su evaluación. La socialización y reconsideración de los resultados permite analizar la efectividad de las estrategias utilizadas para el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés. Esto permite volver al éxito logrado, sus causas y de igual manera, al fracaso, consciente de que ambos son eventos naturales y necesarios en el aprendizaje de una habilidad comunicativa tan compleja como esta. En esta fase el profesor analiza los logros en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

Primeramente, se propone recurrir a la guía de dimensiones e indicadores que se ha utilizado en las etapas y fases anteriores. La comunicación juega un rol esencial, pues cada estudiante tendrá la oportunidad de compartir con sus compañeros las experiencias en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés. Los estudiantes podrán referir cuáles fueron las estrategias utilizadas y su efectividad. Se les dará la

posibilidad de que refieran la tipología de tareas comunicativas que más les facilitó el aprendizaje a través de la práctica oral y por qué. Igualmente, podrán señalar cuáles han sido las tareas comunicativas menos efectivas y por qué. También las temáticas que más les gustaron, el impacto de los medios de enseñanza y audiovisuales.

De la misma manera, se analizará la efectividad del trabajo en parejas, tríos, cuartetos, equipos e individual. Sobre todo se hará énfasis en el cumplimiento satisfactorio de las funciones comunicativas tratadas y la claridad de los mensajes orales. También se hará alusión al componente psicológico, lo que quiere decir cuáles fueron las vivencias y los sentimientos experimentados durante la práctica oral del inglés a través de la realización de las tareas comunicativas.

Se podrá analizar cuánto se ha aprendido, cómo, para qué sirve y cuándo se aplicará. Asimismo, se analizará lo que falta por aprender, cómo se aprenderá, con qué medios, cuándo, con quién y cómo serán evaluados, lo que favorece la metacognición de los estudiantes. Se centrará la socialización de los resultados en la relevancia de aprender la habilidad de expresión oral en inglés, según las circunstancias del mundo contemporáneo, donde este idioma se ha convertido en el primer candidato a ser lingua franca. Además, se valorarán las posibilidades que ofrece aprender esta habilidad comunicativa desde este nivel de educación, pues la asignatura Inglés se estudiará en la universidad. El dominio de la comunicación oral también será aplicado en la vida profesional y cotidiana según la especialidad que estudien. Con esto se persigue que se pueda reconsiderar la relevancia de lo aprendido y la necesidad de continuar mejorando esta habilidad y así elevar los niveles de competencia comunicativa oral en inglés.

En lo concerniente a la evaluación sistemática, se discutirá la forma en que ha sido utilizada para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Igualmente, se socializarán las experiencias vivencias y sentimientos acontecidos durante el proceso de evaluación sistemática. Los estudiantes emitirán criterios en cuanto a sus resultados evaluativos y sobre todo sobre el impacto psicológico de tales

resultados y cómo esto repercutió en su estimulación por aprender la habilidad de expresión oral en inglés. Aquí se hace referencia al efecto de rebote de la evaluación. La intención es que se reconsidere la relevancia de la evaluación sistemática y sea vista como una oportunidad para crecerse y alcanzar niveles superiores de competencia comunicativa oral en inglés. Además, que la evaluación sistemática se conciba como un proceso que estimula el aprendizaje de la habilidad de expresión oral.

Los estudiantes tendrán la posibilidad de emitir criterios sobre cómo podrían ser más factibles las tareas comunicativas para el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés según sus necesidades y los contextos sociales donde ellos interactúan. De igual forma, expresarán sus ideas sobre el proceso de evaluación sistemática para mejorar esta habilidad. Esta fase propicia que se corrobore, en parte, la efectividad de las acciones desarrolladas en cada etapa y fase de la Metodología. De manera general, la socialización y reconsideración de los resultados obtenidos es de esencialidad para precisar los aspectos que aún merecen mayor tratamiento, así como mejorar el éxito logrado en la formación de hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Finalmente, en esta fase se evidencian los procesos intrapsíquicos e interpsíquicos, desde lo psicológico y la socialización e individualización desde lo sociológico.

Fase de toma de decisiones

Esta fase parte de los resultados del proceso evaluativo de la habilidad de expresión oral en inglés y el efecto de rebote ocasionado. Aquí el profesor decide cuáles serán las acciones que se realizarán para mejorar los resultados favorables y resolver progresivamente las dificultades identificadas en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Se tomarán decisiones en torno a la formación de los hábitos lingüísticos orales: fonéticos, lexicales y gramaticales. Se analizarán, desde el punto de vista didáctico y lingüístico-comunicativo, las causas de los resultados favorables. Lo mismo se hará con los resultados no favorables. Similarmente, ocurrirá con el desarrollo de la habilidad de expresión oral y en qué manera la

formación de los hábitos ha repercutido en el desarrollo de la habilidad y viceversa.

También se tendrá en cuenta cómo ha incidido la efectividad de la forma en que los estudiantes han interactuado en la realización de las tareas comunicativas. Las decisiones también estarán dirigidas al uso de los medios de enseñanza y audiovisuales. Además, se tomarán decisiones sobre la tipología de las tareas comunicativas implementadas y de cómo mejorarlas. Se tendrá en cuenta el uso de la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, se tomarán decisiones con respecto del cumplimiento de sus funciones, el tránsito por la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

La toma de decisiones recurre a la comparación de los resultados iniciales del diagnóstico aplicado en la primera etapa de esta Metodología con los que se han logrado hasta el momento. No faltará el análisis del efecto de rebote de la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Resulta esencial acudir a la guía de dimensiones e indicadores que se ha estado utilizando en toda la Metodología (anexo7). En conclusiones, las decisiones reajustarán la Metodología y consecuentemente, el Modelo didáctico.

Fase de planificación de tareas comunicativas para la mejora de los resultados

Esta fase evidencia la recursividad del Modelo didáctico una vez aplicada la evaluación sistemática y operacionalizado su efecto de rebote. También se logra recursividad en las etapas y fases de la Metodología. En esta fase el profesor diseña nuevas tareas comunicativas sobre la base de los resultados obtenidos en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y particularmente de la naturaleza del efecto de rebote. Aquí se implementan las relaciones teóricas entre efecto de rebote y tareas comunicativas, lo cual permite mejorar la formación y desarrollo de la referida habilidad.

Los resultados obtenidos hasta el momento se convierten en un nuevo diagnóstico de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Las tareas comunicativas de esta fase también

evidenciarán el vínculo con la competencia comunicativa y sus áreas. Esta vez, se hará mayor énfasis en los hábitos lingüísticos más afectados y se potenciarán aquellos que estén en un mejor estadio de formación. Se hará lo mismo con los componentes del desarrollo de la habilidad de expresión oral. También se priorizarán las funciones comunicativas que más dificultades ofrecieron durante la práctica oral y aquellas en que los estudiantes tuvieron mejor desempeño comunicativo.

El profesor continuará aplicando la evaluación sistemática como estimuladora y perfeccionará la utilización de su efecto de rebote. Estas tareas comunicativas serán similares a las ya aplicadas, estarán dirigidas a mejorar los resultados favorables y resolver los problemas identificados en la práctica oral del inglés. Para el seguimiento a la mejora de los resultados, se propone transitar nuevamente por las fases de la Metodología y potenciar la utilización de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Esto también permite reajustar el Modelo didáctico.

Conclusiones del capítulo 2

Se elaboró un Modelo didáctico, en el que se establecen nuevas relaciones teóricas que favorecen la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Se revelan nuevas cualidades como el carácter estimulador de la evaluación sistemática en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Igualmente, el efecto de rebote es un estimulador y estabilizador en dicho proceso.

Se elaboró una Metodología que se sustenta en el Modelo didáctico. La misma permitió concretar en la práctica pedagógica las nuevas relaciones teóricas. A través del tránsito por sus etapas y fases, se favorece la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Se implementan tareas comunicativas para la formación de hábitos lingüísticos orales que fueron operacionalizados y automatizados en situaciones comunicativas. Igualmente, se implementan tareas para el desarrollo de esta habilidad. Se asume que las tareas comunicativas son dinamizadoras de la relación dialéctica entre formación y desarrollo y de las relaciones teóricas entre las categorías del Modelo didáctico.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LA VIABILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO Y SU METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LA VIABILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO Y SU METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el análisis de la viabilidad de las contribuciones realizadas en la investigación, es decir, el estudio de las potencialidades inherentes a los resultados científicos para transformar la realidad, para resolver en cierta medida el problema científico que generó la investigación. Por tanto, viabilidad comprende pertinencia en un contexto, factibilidad en la implementación y capacidad para resolver las situaciones prácticas que condujeron al problema.

El capítulo se ha estructurado en tres partes, atendiendo al método general para el análisis de la viabilidad, como se muestra en la figura 2. Primeramente se busca una crítica consensuada para perfeccionar el Modelo didáctico y la Metodología, mediante el criterio de expertos; luego se valora la flexibilidad y sostenibilidad para la aplicación de la Metodología a través de talleres de socialización, y por último se introducen los resultados en una institución preuniversitaria, mediante un pre-experimento.

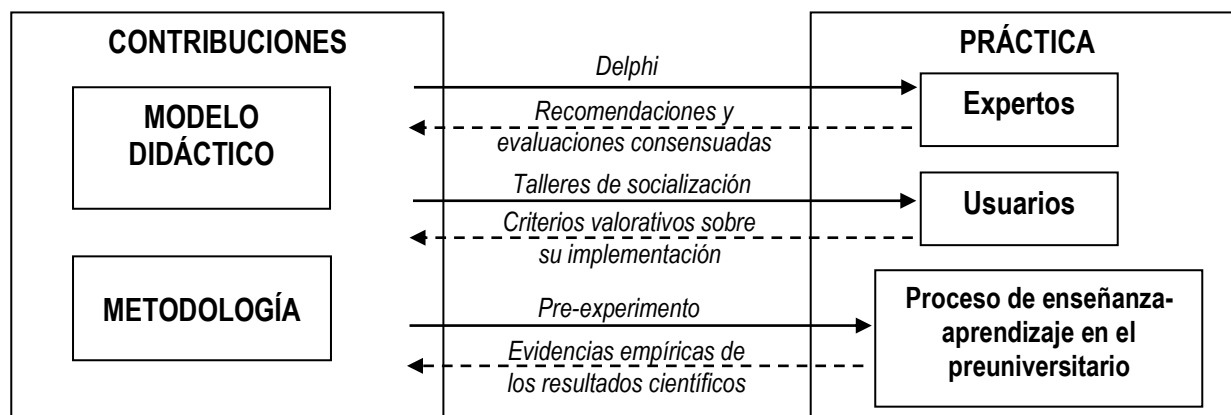


Figura 2. Esquema ilustrativo de la búsqueda de viabilidad

3.1 Resultados de la aplicación del criterio de expertos

Este método se aplicó con el objetivo de constatar con los expertos la pertinencia del Modelo didáctico y la Metodología. Para su realización se tuvieron en cuenta dos momentos: la selección de los expertos y la consulta. En el primer momento se aplicó una encuesta (anexo 8) a profesionales con varios años de experiencia en la enseñanza del inglés, específicamente en la Educación Preuniversitaria. De ellos se escogieron 28 con un nivel de competencia alto (anexo 9). De los expertos seleccionados 13 son Máster y 15 Doctores en Ciencias. Se significa la participación como expertos de personalidades de reconocido prestigio de diferentes universidades de ciencias pedagógicas del país.

En el segundo momento se les presentó a los expertos el Modelo didáctico y la Metodología, para que emitieran sus valoraciones sobre los componentes esenciales de los mismos. Los aspectos sometidos al criterio de los expertos fueron (anexo 10):

- Valor teórico de las premisas como fundamentos básicos para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.
- Pertinencia y suficiencia de las categorías clave del Modelo didáctico.
- Interacción teórica entre las categorías clave del Modelo didáctico.
- Relaciones teórico-metodológicas entre el Modelo didáctico y la Metodología.
- Potencialidades de la Metodología para resolver el problema científico.

Debían marcar en cada una de estas cinco categorías: muy adecuado (MA), bastante adecuado (BA), adecuado (A), poco adecuado (PA), inadecuado (I). Además, se les añadió una tabla para que argumentaran sus valoraciones.

En la primera vuelta, los resultados obtenidos por indicador estuvieron entre Adecuado y Poco Adecuado, se evidenció que las premisas fueron evaluadas de PA, pues necesitaban de más argumentación teórica sintética para ser consideradas como base de las relaciones teóricas que se proponen. La pertinencia y

suficiencia de las categorías del Modelo fue evaluada de BA, pues se necesitaba mayor precisión en la operacionalización de las mismas, especialmente la categoría evaluación sistemática. Igualmente, la interacción entre las categorías fue evaluada de A, ya que era preciso que se justificara más las cualidades que emergen del Modelo didáctico.

Los expertos consideraron que las relaciones teórico-metodológicas entre el Modelo didáctico y la Metodología eran BA, pues las acciones de las etapas y fases para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral poseían escasa fundamentación en la nueva contribución del Modelo didáctico, además se necesitaba precisar mejor las acciones a realizar por los docentes en cada una de las etapas. El aspecto relacionado con las potencialidades de la Metodología para resolver el problema científico fue evaluado de A. Los expertos argumentaron que la Metodología posee potencialidades para resolver el problema científico identificado por la secuencia lógica de su estructura. A la vez se evidenciaba una debilidad que se desprende del aspecto evaluado anteriormente, faltaba argumentación basada en el Modelo didáctico.

Una vez analizados estos resultados, se procedió a realizar las correcciones y ajustes correspondientes a los señalamientos de esta primera consulta. Nuevamente, fueron consultados los expertos. Los resultados de esta nueva consulta (anexo 10) dieron a conocer que existió consenso entre los expertos, pues todos los aspectos fueron evaluados de Muy Adecuado MA. Estos resultados se corroboran en el análisis estadístico final del (anexo 11).

Además, en las argumentaciones realizadas por los expertos, reflejadas en la tabla al final de la encuesta, coincidieron en que resulta novedosa la propuesta de considerar el efecto de rebote de la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria. Señalaron que esta es una temática que ha recibido poco tratamiento en la Didáctica particular del inglés en el ámbito nacional y que además consideran pertinente la asunción de

formación de hábitos lingüísticos y el desarrollo de la habilidad de expresión oral en su unidad dialéctica. Los expertos, coincidieron en la novedad de la cualidad suprema: la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Al arribar a esta fase de la valoración, se consideran que las contribuciones de la investigación son válidas y además pertinentes, según el criterio de los expertos. No obstante, la información obtenida necesitaba ser complementada con otras evidencias empíricas. Por esta razón, se procedió a la realización de los talleres de socialización con profesores de la Educación Preuniversitaria de la provincia.

3.2 Resultados de los talleres de socialización con profesores de Inglés de la Educación Preuniversitaria

Los talleres de socialización se desarrollaron con profesores de Inglés de la Educación Preuniversitaria de la provincia de Holguín. Se realizaron durante cuatro días de trabajo y un período de duración de 90 minutos. Los talleres se realizaron con los objetivos de:

- Socializar las contribuciones de la investigación con profesores de Inglés de la Educación Preuniversitaria.
- Contrastar y complementar los criterios emitidos por los expertos.
- Obtener criterios valorativos sobre la posible implementación de la propuesta.

El cumplimiento de estos objetivos facilitó conocer el nivel de factibilidad de las contribuciones de la investigación. Se planificaron cuatro talleres, el primero sobre el Modelo didáctico (anexo 12), el segundo sobre la Metodología (anexo 13), en el tercero se desarrolló una ejemplificación (anexo 14) y el cuarto taller fue de conclusión (anexo 15). Los talleres quedaron estructurados de la siguiente forma: tema, objetivo, tareas preparatorias, tareas para el debate, tareas evaluativas, tareas de preparación para el próximo taller y tareas de cierre. A continuación, se presenta un resumen de los resultados de cada taller.

Taller 1

Tema: Modelación de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

El **objetivo** de este taller fue discutir el contenido del Modelo didáctico con los profesores, a partir de sus experiencias en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Se realizó una exposición detallada de cada componente del Modelo didáctico. La mayoría de los profesores asimilaron el contenido de las premisas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, mientras que otros presentaron limitaciones para comprender algunas cuestiones por percibir las muy complejas en el orden teórico. Además, en general, consideran que son un soporte teórico importante. Los profesores fueron capacitados en la secuencia lógica de la interacción teórica de las categorías del Modelo didáctico. Aquí tuvo lugar un debate teórico importante sobre cómo se relacionan teóricamente las categorías. La mayor parte del debate fue dedicada al efecto de rebote y sus implicaciones en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Finalmente, los profesores expresaron que el Modelo didáctico, de forma general, constituye una contribución teórica de relevancia en el campo de la Didáctica particular del inglés en la Educación Preuniversitaria.

Los participantes agregaron que este Modelo constituye un soporte teórico que los actualiza en la formación y desarrollo de habilidades comunicativas, esencialmente, la expresión oral como rectora del proceso de comunicación. Asimismo, expresaron su aceptación por las cualidades que emergen del Modelo. Manifestaron que resulta de novedoso el uso de la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Destacaron que hasta el momento no tenían conocimiento de este efecto y que ahora se han orientado hacia la investigación de este concepto contextualizado en la Didáctica particular del inglés.

En resumen, se evidenciaron cambios en el conocimiento y dominio teórico del proceso de formación y

desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, a través de la utilización de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Igualmente, se reforzó el conocimiento y dominio teórico de algunos elementos de esencia del enfoque comunicativo como concepción metodológica general para la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Preuniversitaria.

Taller 2: Metodología para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

El **objetivo** de este taller fue discutir el contenido de la Metodología para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, considerando su relación con el Modelo didáctico.

Se desarrolló una exposición exhaustiva del contenido de cada etapa y fase de la metodología. Los profesores dieron muestra de aceptación de la secuencia lógica de las etapas y fases. Además, se demostró cómo la Metodología se sustenta en el Modelo didáctico, para ello se discutieron las acciones prácticas de cada momento en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, donde se sugirió fueran mucho más detalladas y precisas.

Se retomaron las relaciones teóricas de las categorías del Modelo didáctico y las nuevas cualidades que resultaron de la interacción teórica. Se hizo énfasis en la utilización de la evaluación sistemática y su efecto de rebote como estimuladores de este proceso. Igualmente, fue necesario recurrir a los sustentos teóricos de la evaluación sistemática y a la taxonomía de su efecto de rebote, imbricados en la práctica sistemática oral del inglés como fundamento para demostrar que la Metodología se sustenta en tales referentes teóricos, lo que posibilita mejorar constantemente el aprendizaje de la expresión oral.

Un momento importante de este taller fue el análisis de la guía de dimensiones e indicadores utilizada durante todas las etapas y fases de la Metodología. Los profesores expresaron que este instrumento posee valor práctico, pues permite evaluar de una manera fiable la formación de los hábitos lingüísticos y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. También consideraron pertinente que la guía se utilizara

durante toda la Metodología, pues se ajusta al paradigma de formación y desarrollo que se aspira en esta habilidad comunicativa. De manera general, el taller sobre la Metodología causó un impacto positivo, pues se evidenciaron cambios en los profesores al expresar sentirse bien orientados en cómo llevar a cabo cada etapa y fase. Además, expresaron satisfacción al considerar la Metodología de muy relevante. Fue necesario entonces, desarrollar un próximo taller para ejemplificar cómo planificar las tareas comunicativas.

Taller 3: Tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

El **objetivo** de este taller fue ejemplificar cómo elaborar tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

Se desarrolló una exposición teórico-práctica sobre cómo elaborar tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés con ajustes a los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Se partió de las relaciones teóricas ya explicadas en el Modelo didáctico y que se contextualizan en las tareas comunicativas. Se ejemplificó el tránsito desde el reconocimiento hasta la producción-creación en interacción con las fases de presentación, práctica controlada, semicontrolada y práctica libre o creativa. Este tránsito y a la vez interacción entre niveles de asimilación y fases, se contextualizó en las tareas comunicativas para la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

En esta ejemplificación de tareas comunicativas se retomaron las técnicas de corrección según la naturaleza de los errores y en las áreas de la competencia comunicativa. Importante fue el debate sobre cómo utilizar la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y el aprendizaje de esta habilidad. Los cambios evidenciados en los profesores fueron notables en cómo elaborar tareas comunicativas que se relacionen con el enfoque comunicativo para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Además, se apropiaron de

información relevante sobre cómo aplicar la evaluación sistemática y utilizar su efecto de rebote para estimular la habilidad de expresión oral. También se destacó el carácter dinamizador de las tareas según lo expuesto en el Modelo didáctico. Finalmente, se orientó el próximo y último taller.

Taller 4: Presentación y análisis de tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

El **objetivo** de este taller fue demostrar la efectividad de tareas comunicativas para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, con la utilización de la evaluación sistemática y su efecto de rebote.

En este taller los profesores expusieron sus propuestas de tareas comunicativas. Abarcaron la secuencia lógica de todos los niveles de asimilación y fases para la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Teniendo en cuenta la complejidad de este momento, se realizó por equipos previamente organizados, así cada miembro del equipo explicaba las tareas comunicativas según el nivel, fase y el estadio de formación o desarrollo de la habilidad. El resto de los equipos formulaban preguntas sustentadas en la contribución teórica expuesta en el Modelo y su relación con la Metodología. A través de este taller se concretó el contenido teórico-metodológico expuesto en los talleres anteriores. Las tareas comunicativas presentadas respondieron a temáticas y sus respectivas funciones comunicativas orientadas con anterioridad.

Las transformaciones que este taller produjo, se evidencian en la capacidad de los profesores para demostrar en la práctica cómo implementar tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. También, mejoraron el dominio del proceso de evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular esta habilidad comunicativa. Estos cambios se sustentan en las relaciones entre el Modelo didáctico y la Metodología.

Como resultado de estos cuatro talleres se fortaleció el conocimiento y dominio teórico-metodológico de los profesores de inglés sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, con el uso de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Los profesores se apropiaron de la esencia del constructo teórico del Modelo didáctico y de las acciones prácticas de la Metodología; así como emitieron valiosos criterios que posibilitaron perfeccionar las acciones de la Metodología.

Estos talleres contribuyeron a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Preuniversitaria dado los cambios favorables que se han evidenciado. Finalmente, se concluye que ambas contribuciones son factibles para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Sin embargo, fue necesario aplicar un pre-experimento para complementar la información obtenida hasta el momento.

3.3 Resultados obtenidos en la aplicación del pre-experimento

El pre-experimento se realizó en el IPU “Armando Valle López” del municipio de “Calixto García”. Se aplicó desde septiembre de 2012 hasta junio de 2013. La experimentación se llevó a cabo en el décimo grado de la escuela, se contaba con una matrícula de 155 estudiantes y dos profesores. Consistió en la aplicación de la Metodología. Se partió de los resultados que se tenían del diagnóstico inicial de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, expuestos en el capítulo 1 de la tesis. Los profesores fueron preparados durante los talleres de socialización en cómo aplicar la Metodología sustentada en el Modelo didáctico. Con el pre-experimento se pudo conocer el nivel de aplicabilidad de la Metodología.

Se decidió aplicar un **pretest** para corroborar el estado de la habilidad de expresión oral en inglés (anexo16). Para tratar de medir los resultados del modo más objetivo posible, se elaboró una nueva guía de dimensiones e indicadores (anexo 17). Los resultados de este instrumento inicial dieron a conocer que en la dimensión lingüística 124 estudiantes presentaron dificultades. Por ejemplo, en la realización de las situaciones dialogadas existían dificultades en los hábitos fonéticos como en la acentuación fonética, la

realización de los blendings, la entonación y la pronunciación de vocales y diptongos esencialmente. En los hábitos lexicales se identificaron dificultades en el uso de sinónimos y antónimos, palabras homónimas, falsas cognadas, análogas, homófonas y en el uso correcto de prefijos y sufijos. En los hábitos gramaticales, se notaron problemas en los tiempos verbales, el uso de sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios y preposiciones.

En la dimensión sociolingüística 113 estudiantes presentaron limitaciones. En este caso, las dificultades se identificaron en la precisión y relevancia del mensaje oral, derivado de inconsistencias en las normas y reglas socioculturales de la comunicación oral según el contexto. En la dimensión discursiva 117 estudiantes estaban afectados. Aquí los problemas radicaban en la combinación de los hábitos lingüísticos y los contenidos socioculturales para darle significado al mensaje oral. En esta dimensión se destacan las insuficiencias en la exactitud y fluidez.

En la dimensión estratégica 108 estudiantes estaban afectados. Ello se evidencia en el poco uso de estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el mensaje oral o para resolver rupturas en cualquiera de las áreas de la competencia comunicativa durante la intervención oral. Finalmente, en la dimensión paralingüística 98 estudiantes presentaban dificultades en el uso coherente y racional de la gestualidad corporal para enfatizar y complementar el mensaje oral. Se destaca que los estudiantes dependían de un texto escrito para realizar los diálogos y demostraban poca creatividad. Los estudiantes presentaron serios problemas al realizar el role playing, pues este ejercicio demanda de un nivel de producción-creación en la habilidad de expresión oral no logrado totalmente.

Luego de la aplicación del pretest, se procedió a la instrumentación de la Metodología. En la primera etapa los profesores fueron capaces de elaborar instrumentos de diagnóstico para la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Crearon un ambiente psicológico favorable para la aplicación del diagnóstico, de manera que se obtuviera información fiable y relevante para

emitir un juicio de valor. También recopilaron esta información, la analizaron e identificaron las potencialidades y debilidades. Luego, se tomaron decisiones para mejorar el aprendizaje de esta habilidad comunicativa a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Igualmente, se diseñó el sistema de evaluación sistemática tanto para la formación de hábitos lingüísticos como para el desarrollo de la habilidad. La primera etapa de la Metodología cumplió las expectativas iniciales.

Se procedió a ejecutar las acciones de la segunda etapa y sus fases. Es oportuno destacar que tanto en la etapa anterior como en esta, se aprovecharon los espacios de las preparaciones metodológicas en los momentos de concebir las acciones e instrumentos para ambas. En la fase de derivación y formulación de los objetivos, se partió de los objetivos de este nivel de educación, del programa y de las unidades específicamente hasta singularizarlos en las clases. Posteriormente, se pasó a la fase de organización donde se distribuyó el contenido de las próximas etapas y fases, procedimientos, técnicas, tareas comunicativas, medios de enseñanza, formas de organización y la evaluación sistemática.

Se planificaron las tareas comunicativas en correspondencia con los resultados del diagnóstico inicial. Los profesores se apoyaron en la preparación recibida en los talleres de socialización y sobre todo la asunción de que estas tareas se ajustan al enfoque comunicativo, por lo que se insertaron las áreas de la competencia comunicativa. Se planificaron tareas para la formación de hábitos lingüísticos orales y para el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Paralelo a ello, también se planificaron las técnicas de evaluación sistemática y las posibles formas de cómo operacionalizar el efecto de rebote para que estimule el aprendizaje de la expresión oral. Fue necesario retomar la guía de dimensiones e indicadores del anexo 7 para algunos reajustes. Seguidamente, se implementó la tercera etapa. Inicialmente, se llevó a cabo la fase de sensibilización donde los profesores prepararon a los estudiantes para la toma de partida en cada tarea comunicativa. Se discutieron las temáticas y sus respectivas funciones comunicativas. Existió énfasis en la necesidad de aprender la habilidad de expresión oral en inglés por la connotación de este idioma en

la sociedad contemporánea. De la misma manera, se abordó lo relacionado con la evaluación sistemática, vista con una perspectiva diferente para evitar presión psicológica.

Se prosiguió con la fase de aplicación del sistema de tareas comunicativas. Los profesores realizaron un warm-up previo con una buena orientación hacia el objetivo específico a cumplir. Se aplicaron tareas desde la presentación hasta la práctica libre o creativa en interacción con los niveles de asimilación. Esto imbricado en la formación de los hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Cada tarea respondió al cumplimiento de las funciones comunicativas. Se aplicaron niveles de ayuda como un clima de confianza, seguridad y optimismo para flexibilizar el proceso. Asimismo, se utilizaron láminas, tarjetas, murales didácticos, bibliografía complementaria como diccionarios, grabaciones, fragmentos de videos y el software Sunrise.

Los profesores demostraron sensibilidad, secuencia lógica en la aplicación de los procedimientos metodológicos para organizar el proceso y sobre todo, creatividad. Las tareas comunicativas se ajustaron al enfoque comunicativo y rebasaron la tipología tradicional con que habían sido presentadas. La unidad dialéctica entre formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral se evidenció en todo momento. Los estudiantes fueron capaces de operacionalizar y automatizar los hábitos lingüísticos para establecer la comunicación oral. Con la práctica sistemática se pudieron alcanzar niveles de desarrollo de esta habilidad. Importante es destacar que se logró gradualmente la competencia comunicativa oral con los ajustes pertinentes a los programas de esta educación.

En relación con la exactitud y fluidez, se realizó un trabajo muy cuidadoso, siempre a favor de la comunicación oral. Se evidenció un adelanto en la formación de los hábitos lingüísticos orales que perfeccionaba el desarrollo de la habilidad de expresión oral y viceversa. También, se fue mejorando gradualmente la competencia comunicativa que en este caso es oral. Los estudiantes expresaron sentirse más motivados y orientados para aprender la habilidad de expresión oral en inglés y que las tareas

presentadas se ajustan a sus necesidades comunicativas.

En la fase de evaluación, se utilizó nuevamente la guía de dimensiones e indicadores del anexo 7. Se evaluó la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, a partir de los hábitos lingüísticos orales y las áreas de la competencia comunicativa, así como componentes extralingüísticos. Se usó la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con buenos resultados. Se cumplieron las funciones de la evaluación. Y se observó un cambio favorable en el proceder metodológico de los profesores y en la actitud de los estudiantes ante el proceso evaluativo.

En la evaluación sistemática el efecto de rebote que más prevaleció fue el negativo a causa de los errores y sus respectivas correcciones. En esto incidieron las características psicológicas de los estudiantes y la magnitud del error para transmitir el mensaje oral. Para contrarrestar esta situación, los profesores lograron que las correcciones fueran educativas, orientadoras, instructivas, formativas, desarrolladoras y sobre todo, estimuladoras. Como resultado, los estudiantes reconocieron la necesidad de las correcciones.

Para enfrentar el efecto de rebote negativo, se hizo énfasis en la importancia tanto del éxito como del fracaso y que de ambos se aprende la habilidad de expresión oral en inglés. Los profesores y estudiantes admitieron que el equivocarse y ser corregido es parte del proceso de aprendizaje de esta compleja habilidad comunicativa. También se identificaron las causas de los errores que ocasionaban el efecto negativo y se orientaron tareas comunicativas remediales con la asistencia de estudiantes con niveles más avanzados en la habilidad de expresión oral en inglés y con un efecto de rebote positivo. El apoyo psicológico del profesor y los compañeros de aula resultó ser muy efectivo para revertir el efecto de rebote negativo.

Importante es destacar que para el valor negativo se orientaron tareas comunicativas realizables y más contextualizadas a los estudiantes afectados. Esto demandó un nivel de creatividad y sistematicidad superior por parte de los profesores. Se retomó la importancia de la evaluación sistemática para corroborar

lo aprendido y que no debían sentirse presionados psicológicamente. En el valor negativo se logró revertir el mismo para que el efecto de rebote estimulara a los estudiantes por desarrollar la habilidad de expresión oral, lo que se evidenció en los resultados superiores en las nuevas tareas realizadas.

En relación con los estudiantes con un efecto de rebote positivo, se les orientaron tareas comunicativas con mayor nivel de exigencia y se procedió con la evaluación sistemática para reforzar este efecto. Estos estudiantes trabajaron con los que revelaron un valor negativo. Así, se generaron niveles de ayuda entre ellos. Al arribar a esta fase, se pudo notar un crecimiento favorable en la preparación didáctica de los profesores para establecer relaciones entre las tareas comunicativas y la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Por otro lado, en los estudiantes se apreciaron avances en la práctica oral del inglés.

Como conclusión del pre-experimento se aplicó un **post-test** (anexo 18). Los resultados de este test dieron a conocer que los estudiantes han superado las dificultades que se habían identificado. Por ejemplo, en la dimensión lingüística solo 46 estudiantes presentaron dificultades. La mayoría fue capaz de combinar los hábitos lingüísticos y lo sociolingüístico para darle significado al mensaje oral. Los estudiantes mejoraron la exactitud y fluidez y evidenciaron mejorías en la dependencia cognitiva, a pesar de persistir algunos casos que dependen parcialmente de un texto para desarrollar el acto hablado. En la dimensión sociolingüística se notó un avance, pues solo 37 estudiantes presentaron limitaciones. Se mejoró la precisión y relevancia del mensaje oral, al igual que las normas y reglas socioculturales de la comunicación oral según el contexto. En la dimensión discursiva, 56 estudiantes estaban afectados. Se mejoró la combinación de los hábitos lingüísticos y los contenidos socioculturales para darle significado al mensaje oral. En esta dimensión se destacan avances en la exactitud y fluidez.

En la dimensión estratégica también se mejoró, solo 43 estudiantes estaban afectados. Los estudiantes, progresaron en el uso de estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el mensaje oral o para resolver

rupturas en cualquiera de las áreas de la competencia comunicativa durante la intervención oral. Finalmente, en la dimensión paralingüística 22 estudiantes presentaban dificultades. La mayoría de la muestra mejoró el uso coherente y racional de la gestualidad corporal para enfatizar y complementar el mensaje oral. De manera general, se cumplieron las funciones comunicativas y los profesores lograron el uso de la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Concluido el pre-experimento, se comparan los resultados del pre-test con el post-test (anexo 19), lo que corrobora los avances en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y la aplicabilidad de la Metodología.

Se arribó a la cuarta y última etapa de la Metodología. En la fase de socialización de los resultados y reconsideración, se analizaron las causas del éxito y el fracaso en la práctica oral del inglés. El análisis se centró en cuánto se ha avanzado, cómo y qué falta por aprender. Se reconsideró la relevancia de la habilidad de expresión oral y su evaluación sistemática. La fase de toma de decisiones condujo a la planificación de nuevas tareas comunicativas, por lo que se realizó la última fase de la Metodología.

Los profesores planificaron tareas comunicativas para mejorar las potencialidades y superar las dificultades en la habilidad de expresión oral. Se tomaron como punto de partida los resultados evaluativos y el impacto del efecto de rebote. Ello implicó la prolongación del uso de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Por consiguiente, se le dio seguimiento a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, a través de nuevas tareas comunicativas. Finalmente, los profesores manifestaron que la aplicación de la Metodología ha complementado la preparación didáctica recibida en los talleres de socialización y que se sienten capacitados teórica y metodológicamente para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Además, alegaron estar motivados para incursionar en estudios sobre esta temática.

Conclusiones del capítulo 3

La aplicación del criterio de expertos facilitó el reajuste teórico del Modelo didáctico lo que repercutió en la Metodología al evidenciar su relación con el Modelo. Se pudo suplir en lo teórico las inconsistencias que habían sido identificadas. Los expertos reconocieron la pertinencia de las contribuciones y resaltaron el valor didáctico y la novedad dada en la utilización del efecto de rebote.

Los talleres de socialización fueron clave en la exposición de ambas contribuciones a los profesores de la Educación Preuniversitaria de la provincia de Holguín. Se lograron cambios favorables en los profesores al asimilar los sustentos teóricos y el contenido del Modelo y la Metodología. Sin dudas las opiniones de estos profesores fueron valiosas para corroborar lo planteado por los expertos y recontextualizar las contribuciones. Por la preparación didáctica adquirida por los profesores, se concluyó que ambas contribuciones son factibles.

El pre-experimento permitió instrumentar la Metodología sustentada en el Modelo. Se lograron cambios favorables en la preparación didáctica de los profesores. Los mismos fueron capaces de utilizar la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Los estudiantes cumplieron las funciones comunicativas propuestas, lo cual es muestra de la mejora en la referida habilidad. Esta fase de la investigación facilitó la corroboración de los resultados de los métodos: criterio de expertos y talleres de socialización. Se concluye que la Metodología resultó ser aplicable. Finalmente, la triangulación de los resultados obtenidos con estos métodos permitió, además de perfeccionar el Modelo didáctico y la Metodología, conocer la viabilidad de ambas contribuciones y de la investigación de manera general.

CONCLUSIONES

El abordaje epistemológico a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés permitió relacionar este proceso con la evaluación y determinar la carencia de estudios que atiendan la relación del efecto de rebote de la evaluación sistemática con la formación y desarrollo de la referida habilidad. El estudio de la historicidad del proceso que se investiga permitió precisar cuatro períodos que se caracterizan por cambios de esencia en la atención teórica y metodológica a la habilidad y su relación con la evaluación y determinar como tendencia generalizadora la escasa relación teórica que ha existido entre el enfoque comunicativo y la evaluación para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, a través de su efecto de rebote. Y, la caracterización fáctica permitió determinar que persisten incoherencias en las relaciones que se deben establecer entre los programas vigentes y las normativas de evaluación, así como se revela escaso conocimiento teórico del efecto de rebote de la evaluación y sus implicaciones psicodidácticas.

La solución al problema científico se concretó mediante la elaboración de un Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad objeto de tratamiento a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Como base teórica del Modelo didáctico, se elaboran las premisas que se centran en: la asunción del enfoque comunicativo como concepción metodológica general, el aprendizaje de la expresión oral centrado en la interacción dialéctica entre formación y desarrollo y la evaluación sistemática y su efecto de rebote como dinamizadores del aprendizaje de la habilidad.

El sistema de relaciones del Modelo se establece desde la interacción entre tareas comunicativas, la evaluación sistemática y su efecto de rebote, con una correspondiente taxonomía con valores teóricos y prácticos. De estas relaciones resulta la modelación de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Esta contribución resuelve la contradicción principal que ha movilizó el proceso investigativo y de su solución emerge como novedad científica, con carácter de nueva cualidad esencial y

estable, la connotación del efecto de rebote de la evaluación sistemática para generar niveles de estimulación en el aprendizaje de la referida habilidad comunicativa.

La contribución práctica se presenta en una Metodología para la instrumentación y aplicación en la práctica educativa del Modelo propuesto, que tiene como intención esencial la preparación de los profesores de inglés para dirigir la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en esta lengua, a través de la evaluación y su efecto de rebote. Se estructura en etapas y fases que facilitan su aplicación.

La aplicación del criterio de expertos a profesionales de altas categorías y grado científico de diferentes partes del país, posibilitó el enriquecimiento de los factores teóricos, así como la búsqueda de consenso sobre la esencialidad de los mismos. El desarrollo de talleres de socialización permitió no solo la preparación de los profesores para aplicar los resultados, si no que contribuyó al enriquecimiento de las propuestas. Y, la aplicación de un pre-experimento pedagógico con profesores y estudiantes de preuniversitario hizo posible la determinación de evidencias empíricas de cambios positivos en los sujetos de investigación y como consecuencia valorar la aplicabilidad de los resultados. La triangulación de los resultados de los tres métodos de corroboración aplicados permitió evaluar la viabilidad de las propuestas.

RECOMENDACIONES

El cumplimiento de las tareas de investigación y su análisis desde la mirada crítica del autor, permite determinar la necesidad de continuar estudios sobre la utilización del efecto de rebote en la formación y desarrollo de las restantes habilidades comunicativas en la lengua extranjera, en estrecha integración con la habilidad de expresión oral, como habilidad rectora de la competencia comunicativa en el Sistema Educativo Cubano.

También se recomienda:

- Valorar la posibilidad de extender los resultados de esta investigación a los demás preuniversitarios de la provincia Holguín y otras provincias del país, contextualizándolos a sus particularidades.
- Estudiar la posibilidad de utilizar los resultados de la investigación en las sesiones de trabajo metodológico provincial y municipal con el fin de favorecer la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
- Evaluar la posibilidad de incluir lo referente al efecto de rebote de la evaluación sistemática en los contenidos de los programas de Didáctica de las lenguas extranjeras de las UCP.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABBOTT, G.: The teaching of English as an International Language. A Practical Guide, Edición Revolucionaria, La Habana, 1977.
2. ACOSTA, R.: Communicative Language Teaching. Belo Horizonte: Ed. Pueblo y Educación, 1996.
3. _____.: Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras. La Habana, 2005.
4. _____.: Metodología comunicativa para el inglés en quinto grado, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, 1991.
5. _____ et al.: Communicative Language Teaching. New South Wales: Sumptibus Publication, 1997.
6. ACOSTA, R. Y J. ALFONSO.: Didáctica Interactiva de lenguas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. 2009
7. ADDINE FERNÁNDEZ, F.: DIDÁCTICA: teoría y práctica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
8. ALDERSON, C.: "Language Test Construction", Cambridge University, U.K, 1996.
9. _____.: "Language Test Construction and Evaluation", Cambridge University Press, Printed in Great Britain, 1995.
10. ALDERSON, J.C y WALL, D.: Does washback exist? Applied linguistics, 14 (115-129). Andrews, S. et al, 2002, Targeting washback - a case study, System, 30 (207-223)
11. ANTICH DE LEON, R.: The teaching of English in the Elementary and Intermediate Levels, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1975
12. _____.: Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
13. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C.: El diseño curricular. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001.
14. _____.: Epistemología de la Investigación Pedagógica, Centros de Estudios de Educación Superior

- “Manuel F. Gran”, Santiago de Cuba, 1996.
- 15._____.: Metodología de la Investigación Científica, Centro de Estudios de Educación Superior
“Manuel F. Gran”, Santiago de Cuba, 1995.
- 16._____.: Epistemología de la Educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000.
- 17._____.: La escuela en la vida. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
- 18._____.: Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación. La Habana: Ed. Félix Varela,
1998.
- 19.ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M.: Hacia un currículo integral y contextualizado, Editorial Academia, La
Habana, 1997.
- 20.ÁLVAREZ ECHEVARRÍA, M. I.: Comunicación y lenguaje verbal en Comunicación Educativa, La
Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
- 21.BAEZ GARCIA, M.: Hacia una comunicación más eficaz, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad e La
Habana, 2006.
- 22.BBC World Service. Learning English. http://www.bbc.co.uk/worldservice/learning_english/news/.
2012.
- 23.BACHMAN, L. F.: Fundamental considerations in language testing, Oxford: Oxford University Press,
1990.
- 24._____.: Statistical Analyses for Language Assessment. Cambridge: Cambridge University
Press, 2004.
- 25.BAXTER PEREZ, E.: ¿Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos?, Editorial Pueblo y
Educación, Ciudad de La Habana, 2001.
26. BERMÚDEZ, R y RODRÍGUEZ, M.: Teoría y metodología del aprendizaje. Ed. Pueblo y Educación.
Ciudad de la Habana, 1996.

27. BERMUDEZ MORRIS, R Y PEREZ MARTIN, L. M.: Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2004.
28. BECHELER, R. F.: Psicología aplicada a la Enseñanza, Southern Illions University, 1990.
29. BERMÚDEZ MORRIS, R. et al.: Dinámica de Grupo en Educación: Su facilitación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 2002.
30. BIGGS, J.: Assumptions underlying new approaches to educational assesment. Curriculum Forum, 1995.
31. _____.: Testing: To educate or to select? Education in Hong Kong at the cross – roads. Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing, 1996.
32. BOGOYA, D.: Una aproximación al concepto de competencia. Conferencia al equipo interdisciplinario de evaluación de competencias básicas de Santa Fe de Bogotá. En Vorágine, Editorial Neiva, 2000.
33. BORG, W. R Y MEREDITH D, G.: “Educational Research: an Introduction”, University of Oregon, Longman, New York, USA, 1989.
34. BRASLAVSKY, en: ANDER EGG, E.: Hacia una conceptualización de la educación por competencia, Material impreso ISPEJV, 2000.
35. BREEN, M.P.: Learner contributions to task design. In C.N Candlin and D.F. Murphy (Eds), Language tasks, London: Prentice Hall, 1987.
36. BROAD, B.: What we really value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing. Utah State University Press, Logan, Utah, 2003.
37. BROWN, J. D. Y HUDSON, T.: Criterion-referenced Language Testing. Cambridge: Cambridge University Press, 2002
38. BROWN, H. D.: “Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy”, San

- Francisco State University, Printice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A, 1994.
39. BROWN, G Y YULE, G.: "Teaching the Spoken Language: an Approach Based on the Analysis of Conversational English", Edición Revolucionaria, La Habana.Cuba, 1983.
40. BROWN, G. et al.: "Performance and Competence in Second Language Acquisition", Cambridge University Press, Printed in Great Britain, 1996.
41. BRUMFIT, C.: "Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy", Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, Printed in Great Britain, 1985.
42. BURTON, D. et al.: "Teaching English Today", Houghton Mifflin Company, Library of the Congress, U.S.A, 1975.
43. BUTT, D. et al.: Using Functional Grammar. An Explorer's Guide, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University. Sydney, 2001.
44. BYRNE, D.: Teaching Oral English, Combinado Poligráfico "Juan Marinello", Edición Revolucionaria, Cuba, 1989.
45. CABRERA ALBERT J. S. Fundamentos de un sistema didáctico del inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Pinar del Río, 2004.
46. CANALE, M y SWAIN, M.: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Modern English Publications, London, 1980.
47. CÁNOVAS FABELO, L.: La aplicación del sistema escolar en las educaciones. En: Seminario de Preparación del Curso Escolar, 2010-2011, MINED, 2010.
48. CASANOVA ANTONIA, M.: La Evaluación, garantía de la calidad para el centro educativo, Editorial Luis Vives, Zaragoza, España, 1992.

49. CASTRO, O.: La evaluación en la escuela actual, ¿reduccionismo o desarrollo? , Pedagogía' 95, La Habana, 1999.
50. _____.: Evaluación: del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana; 1999.
51. CATUOGNO M. et al.: Espacio Psicopedagógico, Experiencias docentes: Enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática, <http://www.jinuj.com.ar/espagramatica2.htm>, 2009.
52. CEREZAL MEZQUITA, J. Y J. RODRÍGUEZ FIALLO. : Cómo investigar en pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La habana, 2004.
53. CHAPELLE, C.A.: Some notes on Systemic-Functional Linguistics, www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html. 2010
54. CHAPMAN, D y SNYDER, C.: Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom, International Journal of Educational Development, 2000.
55. CHENG, L.: Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. ERIC Opinion papers No. ED 44280, 2000.
56. _____.: Washback of a public exam on English Teaching. ERIC Documents Reproduction Service No. ED 472167, 2002.
57. _____.: Looking at the impact of a public examination change on secondary classroom teaching: A Hong Kong case study. Journal of Classroom Interaction, 2003.
58. _____.: Washback in Language Testing: Research contexts and methods. Mahwah. N. J: London: Laurence Erlabum, 2004.
59. _____ y A, Curtis.: Washback or backwash? A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe and A. Curtis (Eds), Wasback in language Testing: Research contexts and Methods. Mahwah, N. J: Laurence Erlabum, 2004.
60. _____ y WATANABE, Y.: Washback in Language Testing. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2004.

61. CHOMSKY, N.: Syntactic structures, The Hague, Mouton, 1957.
62. COLECTIVO DE AUTORES. Diagnóstico y Diversidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
63. COLECTIVO DE AUTORES: Teorías psicológicas y su influencia en la educación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana ,2004.
64. COLECTIVO DE AUTORES: Aprender y Enseñar en la Escuela, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.
65. COLECTIVO DE AUTORES.: Precisiones sobre las contribuciones teóricas y prácticas, Centro de Estudios "Felix Varela" de la UCP de Villa Clara, 2005.
66. COOK, V.: Second language learning and language teaching, London, 1991.
67. _____.: Evidence for multicompetence. Language learning, London, 1992.
68. _____.: Competence and multicompetence. In G. Brown; K. Malmkjaer and J. Williams (Eds.), Performance and competente in second language acquisition. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.
69. _____.: "Second Language Learning and Language Teaching", Second Edition, Printed by JW Arrowsmith LTD, Bristol, Great Britain, 1996.
70. _____.: Language teaching methodology and the L2 user perspective. In Cook (Eds) Portraits of the L2 user. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2002.
71. _____.: Bilingual Cognition and Language Teaching, Conferencia Magistral impartida en el Cuarto Taller Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, Universidad Oscar Lucero Moya. Holguín, 2004.
72. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

73. CÓRDOVA MARTÍNEZ, C. A.: Consideraciones sobre la Metodología de la Investigación. Material en soporte magnético. Centro de Estudios Identidad y Cultura. UH. Holguín, 2004.
74. CRONBACH, L. J.: Course improvement through evaluation, En Revista Collage Record, 64, 1966.
75. CROOKS, R. L. Y STEIN, J.: "Psychology: Science, Behaviour and Life", Origen Health Sciences University, Portland, Holt, Rinehart and Winston, Inc U.S.A, 1998.
76. CRUZ LÓPEZ, H.: Concepción teórica para evaluar la calidad de la formación inicial del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Lengua Inglesa. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2008.
77. CUMMINS, J. Y DAVISON, C.: International handbook of English language teaching. Springer Science-business media, New York, USA, 2007.
78. DÍAZ SANTOS, G.: Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana, 2000.
79. DJANDUE, B.: El reto de la evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje (E/A) del E/LE en Costa de Marfil. en Didáctica del Español Lengua Extranjera (Blog personal del autor: <http://www.gratisblg.com/djandue/>); 2009.
80. DAWES, L.: The essential speaking and listening. Talk for learning at Key Stage 2. Routledge, London and New York; 2008.
81. DEAN BROWN, J.: "Understanding Research in Second Language Learning, A Teacher's Guide to Statistic and Research Design" Cambridge University Press, 1998.
82. DOMÍNGUEZ GARCÍA, I.: La competencia comunicativa. En Hacia una Educación Audiovisual, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

83. _____.: Comunicación y texto, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2010.
84. DOUGLAS, D.: Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press; 2000.
85. ELLIS, G Y SINCLAIR, B.: Learning to learn English. A course in language training, Cambridge University Press, 1989.
86. ELLIS, R.: "Second Language Acquisition", Oxford University Press, Great Britain, 1998.
87. _____.: Task-based Language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003.
88. ENGLEHARDT, H. et al.: Fundamentos Metodológicos de la Práctica Integral de la Lengua Extranjera en las Escuelas de Idiomas de la Educación de Adultos, Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba, 1980.
89. ENRIQUEZ O´FARRIL, I. Entrevistas a productores de de cursos de lenguas para la BBC y directivos de sección de enseñanza de lenguas de la BBC, Londres, agosto, 2001.
90. _____.: La enseñanza de lenguas extranjeras y la identidad cultural. ¿Factor de cohesión o de desintegración? ISPEJV, La Habana, 2000.
91. _____.: Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas desarrollador, Material en soporte magnético, ISPEJV, 2004.
92. ESCALONA REYES, M.: El uso de los recursos informáticos para favorecer la integración de contenidos en el área de ciencias exactas del preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2007.
93. ESCALONA SÁNCHEZ, U.: Metodología para perfeccionar la expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Secundaria Básica. Tesis de maestría presentada en opción al título académico de máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y

Caballero”, Holguín, 2009.

94. _____.: El efecto de rebote y la expresión oral en inglés. Revista electrónica “Ciencias Holguín”, ISSN: 1027-2127, <http://www.ciencias.hoguin.cu>, 2009.
95. _____.: Metodología para perfeccionar la expresión oral en inglés en estudiantes de la carrera Lengua Inglesa de la Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”. Memorias del IV Evento Científico-metodológico Nacional de la Universalización de la Educación Superior, ISBN: 978-959-16-1350-9, Calixto García, 2011.
96. _____.: La formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Memorias del V Evento Científico-metodológico Nacional de la Universalización de la Educación Superior, ISBN: 978-959-16-222079, Calixto García, 2012.
97. _____.: Las habilidades comunicativas en inglés. Se forman o se desarrollan. En el CD-ROM “Memorias de la VI Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín”. Editorial Universitaria, ISBN: 978-959-16-2138-2. Holguín, 2013.
98. _____.: El efecto de rebote en la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la educación preuniversitaria. En Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2) 2013. ISSN 1989 – 9572, <http://www.ugr.es>, Granada, España, 2013.
99. ESCUDERO ESCORZA, TOMÁS.: Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm; 2003.
100. Estudio exploratorio realizado por el MINED para conocer las dificultades con el Curso de Inglés de Universidad para Todos, para los escolares de Secundaria Básica. ISPEJV, La Habana, 2001.
101. FAEDO BORGES, A.: Enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas añadidas. Curso impartido en el Evento Internacional Pedagogía 2003.

102. FAYOL, H.: General-industrial management, Chicago, University of Chicago Press, 1916.
103. FENGUYING, M.: Motivating students by modifying evaluation methods. En FORUM. English Teaching, January 2003.
104. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M.: Comunicación Educativa, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
105. _____.: La competencia comunicativa docente: Exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo. En: Contexto Educativo. Número 10- Agosto. Buenos Aires, 2000.
106. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, S.: Diseño curricular de un proyecto para la enseñanza del inglés por televisión dirigido a adultos en el contexto cubano, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV, La Habana, 2005.
107. FERNÁNDEZ, A.: "La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador". Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana, 1996.
108. FERNÁNDEZ MARRERO, J. J.: Teorías lingüísticas y Enseñanza de Lenguas. Revista Educación, No. 86. MINED, Ciudad de La Habana, Cuba, 1994.
109. FIGUEREDO ESCOBAR, E.: Psicología del lenguaje, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1992.
110. FILLMORE, C.J.: On fluency. In C. Fillmore (ed), Individual differences in language Ability and Language Behavior. New Cork, Academia Press, 1979.
111. FINNOCHIARO, M.: "The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice", Edición Revolucionaria, 1989.
112. _____: "Teaching English as a Second Language in Elementary and Secondary Schools", (s. e.) USA, 1958.

113. FISHER, D AND FREY, N.: Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for your Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA, 2007.
114. FONT MILIÁN S. A.: Metodología para la asignatura Inglés en la Secundaria Básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV, La Habana, 2006.
115. FRANCO GONZÁLEZ, L.: La enseñanza bilingüe en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en los alumnos de habla hispana de noveno a oncenos grados de Leuzinger High School en Lawndale, C. A. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Investigación Educativa. Chilpancingo, 2000.
116. FULCHER, GLENN Y DAVIDSON, F.: Language Testing and Assessment: an advance resource book. Routledge, Taylor and Francis group. London and New York, 2007.
117. GARCÍA ALZOLA, E.: Lengua y literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1992.
118. GARCIA BATISTA, G.: Compendio de Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2003.
119. GÓMEZ GUERRERO, S, Z.: Alternativa didáctica para favorecer la comunicación oral en inglés en estudiantes de sexto grado. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2009.
120. GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Y.: Concepción didáctica para la integración de los softwares educativos en el proceso de enseñanza del inglés en Secundaria Básica. (2007) En el CD ROM de las memorias del V Taller Internacional Inno Ed 2007, ISBN: 978-959-16-0551-1.
121. _____.: Metodología para la estimulación del aprendizaje del inglés con el empleo del software

- educativo. En el CD ROM de las memorias de la VIII Conferencia Internacional sobre Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, WEFLA 2012. ISBN 978-959-16-1537-4I
122. _____.: Modelo didáctico para la implementación de los softwares educativos en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Secundaria Básica. En el CD ROM de las memorias del VI Taller Internacional InnoEd 2009, ISBN: 978-959-16-1045-4.
123. _____.: La estimulación del aprendizaje del inglés con el empleo del software educativo. En Revista Electrónica www.revista.iplac.rimed.cu, con RNPS No. 2140 / ISSN 1993-6850. No.2 mayo-junio 2010, sección Experiencia Educativa. La Habana, 2010.
124. _____.: La estimulación del aprendizaje del inglés con el empleo del software educativo en la Secundaria Básica a partir de la atención a los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Jose de la Luz y Caballero”, Holguín, 2012.
125. GONZÁLEZ CANCIO, R.: La clase de Lengua Extranjera. Teoría y práctica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2009.
126. GONZÁLEZ MAURA, V. et al.: Psicología para educadores. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
127. GONZALES REY, F.: investigaciones de la personalidad en Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.
128. _____.: Comunicación, personalidad y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1995.
129. GUDRUN, E.: National Assessment in Foreign Languages in Sweden. Goteborg University, Sweden; 2004.
130. HALLIDAY, M.A.K.: Spoken and written language. Oxford University Press. Oxford, 1985.

131. HASHEMI, L. y MURPHY, R.: English Grammar in Use. Supplementary Exercises, Cambridge University Press. New York, 1996.
132. HASMAN, M. A.: The role of English in the 21st Century. Forum Magazine. English Teaching Forum. Washington, DC, 2002.
133. HERNÁNDEZ HERRERA, P. A.: A propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Hacia una Educación Audiovisual, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
134. HEIKE, A.E.: A content-processing view of hesitation phenomena. Language and speech, 1981.
135. HOULE, K. Strategies for Language Learning: Interactive Oral Language Activities. BCTF. Las Tunas, 2005.
136. HUGHES, A.: Testing for Language Teachers, Cambridge University, Great Britain, 1996.
137. HUTCHINSON, T Y ALAN, W.: "English for Specific Purposes", Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, Printed in Great Britain 1996.
138. HEINE MANN, P.: Pedagogía de la comunicación no verbal, Editorial Herder, Barcelona, 1980.
139. JOHNSON, D.: What is Cooperative learning? En Perspectives on Small Group Learning: Theory and Practice. Ed. Rubicon. Canadá, 1990.
140. JONES, L.: Communicative Grammar Practice. Activities for Intermediate Students of English, Cambridge University Press, New York, 1994.
141. JORGE, E.: Estudios Lingüísticos, Ministerio de Educación, San Salvador, El Salvador, 1997.
142. IRESON, J. Y SUSAN, H.: Ability Grouping in Education. Paul Chapman Publishing, London; 2001.
143. KAPLÚN, G.: Comunicación, Educación y Cambio. Ed. Caminos. La Habana, 2001.
144. KAYSER, A.: Creating Meaningful Web Pages. Forum Magazine. English Teaching Forum. Washington D. C., 2002.
145. KENNEDY, T.: Foreign Language Study and Human Brain utilizing all the intelligences combined with

many different teaching strategies will create a brain-compatible learning environment for your students". University of Idaho, 2004.

146. KERPER MORA J.: Methods in Language Teaching. San Diego State University, 2002 En <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/L2MethodsMMdl/.htm>, 2011.
147. KOLB, D.A.: Experiential learning: experience as the source of learning and development. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.
148. KOPRIVA, REBECCA J.: Improving Testing for English Language Learners. Routledge Falmer, Taylor and Francis group. London and New Cork, 2008.
149. LADO, R.: Language across culture, Chicago, University of Chicago, 1966.
150. LAMBERT, DAVID Y LINES, D.: Understanding assessment: Purposes, perceptions, practice. Routledge Falmer, Taylor and Francis group. London and New York, 2000.
151. LEONTIEV, A. N.: Actividad. Comunicación. Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1975.
152. LÓPEZ MEDINA, F.: La Evaluación del Componente Laboral Investigativo en la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación. Tesis presentada en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín. Cuba, 2004.
153. LITTLEWOOD, W.: "Communicative Lanaguage Teaching: An introduction", Cambridge University Press, 1981.
154. LOCK, G.: Functional English Grammar. An Introduction for Second Language Teachers, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
155. LUZÓN MARCO, M. J.: Internet Content-based Activities for ESP. Forum Magazine. English Teaching Forum. Washington, D.C., 2002.
156. LOWRY, M.: "People to People: The Business of Communicating", Copp, Clark Pitman LYD. A

Longman Company, Toronto, Canada, 1987.

157. MARRERO CASTAÑEDA, M. J.: Selección de lecturas psicología de la personalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
158. MARSHAL, S.: Communicative Approaches to Evaluation in Foreign Language Training, British Columbia Teachers' Federation, Holguín, December, 2006.
159. MAURI, J.: Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior. En Revista Cubana Educación Médica Superior, 2001.
160. MAYORA, C. A.: Integrating Multimedia Technology in High School EFL Program. Forum Magazine. English Teaching Forum. Washington, D.C., 2006.
161. MEDINA BETANCOURT, A.: Modelación de Factores Posibilitadores de la Competencia Metodológica del Profesor de Inglés para Dirigir la Formación y Desarrollo de la Habilidad de Comprensión Lectora en el Nivel Medio. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación Superior. Centro de Estudios "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 1998.
162. _____: La Competencia Metodológica del Profesor de Lenguas Extranjeras. Revista de los centros de Profesores de La Palma. Canarias. España. No. 24, 1998.
163. _____: Modelación de la Habilidad de Comprensión Lectora en Lenguas Extranjeras. Revista Contexto Educativo (Revista de Educación de América Latina y el Caribe) No. 60. Octubre/diciembre, 2000.
164. _____: Modelo Didáctico para garantizar la Competencia Metodológica requerida para dirigir el aprendizaje de una lengua extranjera. Revista Contexto Educativo (Revista de Educación de América Latina y el Caribe) No. 60, Octubre/diciembre. Editora Unijui. Brasil, 2000.
165. _____: Modelación de la habilidad de comprensión auditiva para la dirección de su aprendizaje

en lenguas extranjeras. Revista Contexto Educativo. (Revista de Educación de América Latina y el Caribe) No. 66. Abril/junio. Editora Unijui. Brasil, 2002.

166. _____: Modelo de competencia metodológica del profesor de inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 2004.
167. _____: Didáctica de los Idiomas con enfoque de Competencia: ¿Cómo enseñar el castellano y las lenguas extranjeras en cualquier nivel de educación? Editorial Cepedi. Colombia, 2006.
168. _____.: Competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras, Ediciones CEPEDID. Colombia, 2006.
169. _____.: Conferencia impartida en ocasión del 30 Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores y Práctica Pedagógica en la Ciudad de Río de Janeiro/rj. Brasil, 2007.
170. _____.: Aldea global de la ciencia: Primera lingua franca global, Revista electrónica "Ciencias Holguín", <http://www.ciencias.hoguin.cu>, 2009.
171. _____.: La formación y desarrollo de habilidades verbales en lenguas extranjeras: dos principios básicos. En www.monografias.com, 2011.
172. _____.: La competencia comunicativa desde una perspectiva configuracional. En www.monografias.com, 2011.
173. _____.: Formación de hábitos lingüísticos y desarrollo de habilidades comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En Revista Electrónica Luz. Edición 50; Año X I. No. 4. Oct-dic. II Época. RNPS 2054. ISSN 1814-151, 26 de septiembre de 2012.
174. _____.: Glossary. Improve your methodological technical register with more than 800 terms. Departamento de Lengua Inglesa, Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba, 2012.

175. MEDINA BETANCOURT, O.: Metodología para el uso del software educativo SUNRISE por los estudiantes de 10mo. Grado del municipio Mayarí. Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación, Holguín, 2008.
176. MENA CAMACHO, E.: Autoevaluación y creatividad: "un reto para la pedagogía contemporánea", Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación, ISPEJV, Facultad "Ciencias de la Educación", La Habana, 2000
177. MENDOZA, L.: Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente educativo. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2001.
178. MESSICK, S.: Validity and washback in language testing. Language testing, 1996.
179. MIAN, H.: Language Enhancement Activities. BCTF. Las Tunas, 2005.
180. _____.: Communicative Approaches to Evaluation in Foreign Languages Teaching. BCTF. Las Tunas, 2005.
181. MILÁN MARTÍN, M. E.: Metodología textual para la formación de las habilidades del análisis estilístico en el Licenciado en Lengua Inglesa, Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2003.
182. MINED.: RM No.120/2009, Sistema de Evaluación Escolar. Indicaciones Metodológicas por Educaciones, MINED, La Habana, 2009.
183. _____.: Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2011-2012, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2011.
184. _____.: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2012-2013. Ministerio de Educación, La Habana, 2012.
185. _____.: Precisiones sobre la evaluación sistemática Curso escolar 2010-2011. Ministerio de

Educación, La Habana; 2010.

186. MORENO CASTAÑEDA, M.: Psicología de la personalidad, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2003.
187. MOROTE MAGÁN, P. Y LABRADOR, P.: El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. Revista electrónica "Glosas Didácticas", No. 12, otoño, España, 2004.
188. NUNAN, D.: Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers. Macquarie University. U.S.A., 1991.
189. OLIVEROS DÍAS, E.: Enhancing Knowledge and skills in language teaching. Curso de postgrado, Universidad de Ciencias Pedagógica "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2009.
190. Oller, J.W.: Language tests at school. London, Longman, 1979.
191. PARKER, M.: Pronunciation and Grammar. Forum Magazine. English Teaching Forum. Washington, D. C., 2002.
192. PARRA RODRÍGUEZ, J.: El estilo de comunicación como dimensión de la competencia comunicativa profesional pedagógica. En: monografias.com, s/a. 2011.
193. PASTOR CESTEROS, S.: La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En: Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contexto inclusivos. Madrid, comunidad de Madrid, Consejería de Educación; 2008.
194. PÉREZ JIMÉNEZ, J.: Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje. En <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683>, 2010.
195. PÉREZ RODRÍGUEZ, G. et al.: Metodología de la investigación educacional. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
196. PICHÓN RIVIERE, E.: El proceso Grupal. Del psicoanálisis a la psicología Social, Editorial Nueva

Visión, Buenos Aires, 1989.

197. POPHAM, W. J.: Transformative Assessment. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA, 2008.
198. POZO VEGA, Y.: La expresión oral en inglés en estudiantes de noveno grado. Material docente en opción al Título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", 2011.
199. PULIDO, A.: Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. En <http://apuntes.rincondelvago.com/competenciacognitiva.html>. 2011
200. _____.: Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to. grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico: "Rafael María de Mendive". Pinar del Río, 2005.
201. RACE, PHIL.: Making learning happen.: A Guide for Post-compulsory Education. London, Sage (Paul Chapman) Publications; 2005.
202. RAMÍREZ BERDUT, I.: Metodología diferenciadora para la enseñanza-aprendizaje del inglés a partir de los perfiles socio-profesionales de los estudiantes-trabajadores del cuarto nivel de las escuelas de idiomas, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 2004.
203. RAMÍREZ ESPINOSA, B. Y OTROS.: ¿Cómo trabajar los contenidos de las clases prácticas de Idioma Inglés para desarrollar la expresión oral? En: <http://www.monografías.com>. 2012
204. RAMOS CUZA, M.: Evaluación escolar en el Preuniversitario. Tipos de evaluación. En Seminario Nacional para Educadores, MINED, Curso escolar 2012-2013.

205. REINOSO CÁPIRO, C.: Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la educación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.
206. RICHARD - AMATO, P. A.: "Making it Happen. Interaction in Second Language Classroom. From Theory to Practice". Longman Inc. New York, 1996.
207. RICHARDS, J. C .: The Language Teaching Matrix, Cambridge University Press, 1995.
208. _____ PLATT, J y PLATT, H.: Dictionary of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press; 1997.
209. _____ Y T, ROGERS.: Approaches and Methods in Language Teaching, New York, Cambridge University Press. Cambridge, 1986.
210. _____.: Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis, Cambridge University Press. Cambridge, 1995.
211. RICO, G.: Aproximaciones al concepto de competencias, en: VoráGINE15, Asociación de profesores de Español y Literatura, Editorial Neiva, 2001.
212. RICO MONTERO, P.: La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje, Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
213. RIVERA PÉREZ, S. J .: Modelo teórico de la enseñanza sistémico-comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en inglés en el Nivel Medio Superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ICCP, La Habana, 2001.
214. RODRÍGUEZ DEVESA, R.: Concepción teórico-metodológica para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales en la carrera licenciatura en educación, especialidad de lengua inglesa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la luz y Caballero". Holguín, 2005.
215. _____.: Language Awareness. Curso de postgrado, Universidad de Ciencias Pedagógica "José

- de la Luz y Caballero”, Holguín, 2009.
216. ROMEU ESCOBAR, A.: Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
217. _____.: El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.
218. RONDA PUPO, J .C.: La evaluación de las habilidades de expresión oral y escritura en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa V. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, 2013.
219. RUIZ, A.: Metodología de la investigación. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, 2002.
220. SALES GARRIDO, L. M.: La comunicación y los niveles de la lengua, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2004.
221. SÁNCHEZ, M.: La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, (1). En: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>. 2007
222. SCHUMM, S.: Reading Assessment and Instruction for all Learners. The Gilford Press, 72 Spring Street, New York; 2006.
223. SCRIVEN, M. S.: The Methodology of Evaluation, in perspectives of curriculum evaluation, Chicago, Rand MC. Nally, 1967.
224. SELIGSON, P.: Personalisation and pairwork. English Teaching Professional Magazine. Tech West House. London, 2001.
225. SHOHAMY, E, ONITSA-SCHMIDT, S. Y FERMAN, I.: Test impact revisited: Washback effect over time, Language Testing, 1996.
226. SIERRA, V.: En Metodología de la Investigación Científica. Tomado de Ordaz Lorenzo, R. La

modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación, Material en soporte magnético, ISPEJV. 2003.

227. SILVESTRE ORAMAS, M.: Aprendizaje, educación y desarrollo. Proyecto cubano. TEDI. La Habana, 2001.
228. SILVESTRE ORAMAS, M y ZILBERSTEIN TORUNCHA, J.: Hacia una didáctica desarrolladora, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
229. SKEHAN, P. A.: Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press, United Kingdom, 2011.
230. SORIN, Z. M.: Psicología de la personalidad, Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1984.
231. STANKIEWICZ, B.: Dynamics. English Teaching Professional Magazine. London, Tech West House, 2001.
232. STEVEN, H.M.: "Psychology in Foreign Language Teaching", Edición Revolucionaria, Cuba, 1989.
233. Teaching Knowledge Test (TKT) Glossary. United Kingdom: UCLES Cambridge ESOL; 2005.
234. TERROUX, G.: Teaching English in a World at Peace, University of MC Gill Canada, 1991.
235. THOMPSON, G.: Some misconceptions about communicative language teaching, ELT Journal Volume 50/1 January 1996, pp.9-15, <http://www.liv.ac.uk/~geoff9/eltjap.html>
236. TIKUNOFF, W.J.: Utility of the SBIF features for the instruction of limited English proficient students. Report No. SBIF-83-R.15/16 for NIE Contract No. 400-80-0026. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
237. TYLER, R.: General statement of education, Chicago, University of Chicago Press, 1942.
238. _____.: Basic Principles of curriculum and instruction, Chicago, University of Chicago Press, 1950.

239. Ur, P.: A course in Language Teaching. Parctice and theory, Cambridge University Press, United Kindom, 1997.
240. VALDES VELOZ, H y F, PEREZ ALVAREZ.: Calidad de la educación básica y su evaluación.
241. VALIENTE SANDÓ, P Y R, ÁLVAREZ CÁRDENAS.: Problemas Contemporáneos de la Gestión Educativa. El papel de la Evaluación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Diplomado en Supervisión Educativa. Ciudad de la Habana; 2000.
242. VALLE LIMA, A.: Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica, Material en soporte magnético, Ciudad de la Habana, 2007.
243. VAN EK, J.A y ALEXANDER, L.: Threshold level English. Oxford: Pergamon, 1980.
244. VAN METRE, D.: Let's Talk English Testing Packet. Cambridge: Cambridge University Press; 2002.
245. VIGOTSKY, L. S.: Pensamiento y Lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, Edición Revolucionaria, La Habana, Cuba, 1981.
246. WALTERS, S.: Inside and outside. English Teaching Professional Magazine. Tech West House. London, 2001.
247. WATANABE, Y.: Methodology in washback studies. Research contexts and methods, Laurence Erlbaum, 2004.
248. WEIR, C. J.: Language Testing and Validation: An Evidenced-based Approach. Palgrave, Macmillan, New York; 2005.
249. WESTWOOD, P.: Reading and Learning Difficulties: Approaches to Teaching and Assessment. ACCER Press, Australia, 2001.
250. WILLIS, J.: A framework for task-based learning. London: Longman, 1996.

ANEXOS

Anexo 1

Guía para el análisis crítico de fuentes en el estudio histórico-tendencial

Objetivo: procesar información relevante para el estudio histórico-tendencial sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria y las implicaciones de la evaluación sistemática en este proceso.

Indicadores	I	R	B	MB	E	Observaciones
Objetivo(s) que se formula(n) para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés y su relación con la evaluación sistemática.						
Contenidos que se seleccionan y estructuran para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.						
Enfoques, métodos, técnicas y procedimientos predominantes y su correspondencia con la evaluación sistemática.						
Papel de la evaluación en la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.						
Aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.						

Anexo 2

Entrevista a profesores y especialistas con vasta experiencia y que han transitado por los diferentes períodos determinados para el estudio histórico-tendencial

Objetivo: procesar información relevante para el estudio histórico-tendencial sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria y las implicaciones de la evaluación en este proceso, a través del diálogo con los profesores y especialistas que han transitado por los diferentes períodos determinados.

- 1- ¿Cómo se desarrollaba el proceso de derivación y formulación de los objetivos?
- 2- ¿Cuál era la estructura de estos objetivos?
- 3- ¿Se formulaban en términos de habilidades?
- 4- ¿Se formulaban en términos de los estudiantes o del profesor?
- 5- ¿Se formulaban en términos de la comunicación?
- 6- ¿Cuáles eran los contenidos que se seleccionaban?
- 7- ¿Se concebían las habilidades comunicativas como el contenido más esencial?
- 8- ¿Cuál era la habilidad comunicativa que mayor tratamiento didáctico recibía? ¿Por qué?
- 9- ¿Cuáles eran los contenidos que más jerarquía tenían?
- 10- ¿Pudiera comentar sobre los enfoques, métodos, técnicas y procedimientos que se utilizaban para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés?
- 11- ¿Cómo se aplicaba la evaluación en la asignatura Inglés y que rol jugaba?
- 12- ¿Se utilizaba la evaluación para estimular el aprendizaje del inglés y de alguna habilidad comunicativa en específico?
- 13- ¿Se conocía sobre el efecto de rebote de la evaluación sistemática y sus implicaciones para estimular el aprendizaje del inglés?
- 14- ¿Cómo se concebía la aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos?
- 15- ¿En qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se aplicaban estas técnicas y procedimientos?
- 16- ¿Se observaba algún impacto en profesores, estudiantes, familia, escuela o en la comunidad, a causa de los resultados del proceso evaluativo?
- 17- ¿Cuál era la jerarquía que se le otorgaba a la evaluación sistemática, la parcial y a la final?
- 18- ¿Se reconocía el carácter esencial de la evaluación sistemática en el proceso de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas, esencialmente de la expresión oral?

Posibilidades que ofrece la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.										
Discusión de los resultados de la evaluación sistemática.										
Explotación de los elementos psicodidácticos de la evaluación sistemática, esencialmente, su efecto de rebote.										
Competencia metodológica del profesor de inglés para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.										

Anexo 4

Encuesta aplicada a profesores

Objetivo: obtener información sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote.

Estimado profesor: La presente encuesta forma parte de una investigación que se realiza con el fin de perfeccionar la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Su respuesta al siguiente cuestionario será un aporte significativo al actual proceso investigativo. Gracias por su colaboración.

- 1- Experiencia docente _____ Experiencia docente en la Educación Preuniversitaria _____
- 2- ¿Cómo considera usted el estado de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en sus estudiantes? Haga un comentario sobre las dimensiones que más afectadas están.
____ Insuficiente ____ Regular ____ Buena ____ Muy Buena ____ Excelente
- 3- ¿Se ajustan las tareas de las videoclases, el software educativo y el cuaderno para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés? Argumente.
____ Se ajustan _____ No se ajustan
- 4- ¿Incluye usted en su preparación metodológica, colectiva e individual el tratamiento a la evaluación sistemática y a su efecto de rebote para formar y desarrollar la expresión oral de sus estudiantes? Justifique.
____ Nunca ____ A veces ____ Siempre ____ Frecuentemente ____ Casi siempre
- 5- Teniendo en cuenta su experiencia como docente ¿Qué nivel de precisión posee usted para evaluar la habilidad de expresión oral en inglés en sus estudiantes y mejorar la formación y desarrollo de esta habilidad comunicativa?
____ Poco preciso _____ Preciso _____ Muy preciso

Anexo 5

Encuesta aplicada a estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Objetivo: obtener información sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática, a partir de las experiencias y opiniones de los estudiantes.

Estimados estudiantes: La presente encuesta forma parte de una investigación que se realiza con el fin de perfeccionar la calidad de tu expresión oral en inglés a través de la evaluación. La respuesta al siguiente cuestionario será un aporte significativo al actual proceso investigativo. Gracias por su colaboración.

1 Sexo ___ Edad___

2 ¿Te sientes correctamente orientado por tu profesor para desarrollar las tareas para la habilidad de expresión oral en inglés? Comenta al respecto luego de marcar la opción que consideres.

___ Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Casi siempre ___ Siempre

3 ¿Consideras que las tareas para la habilidad de expresión oral que se te presentan son adecuadas según tus posibilidades comunicativas?

___ Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Casi siempre ___ Siempre

¿Podieras agregar algunos detalles que aclaren esta situación?

4 ¿Se te ofrece la posibilidad de expresar tus criterios para autoevaluarte o participar en la evaluación de tus compañeros? Realiza un breve comentario después de marcar la opción.

___ Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Casi siempre ___ Siempre

5 ¿Es el profesor quien emite la evaluación de la habilidad de expresión oral en inglés?

___ Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Casi siempre ___ Siempre

6 ¿Conoces los criterios que tiene en cuenta el profesor para evaluar tu expresión oral en Inglés? ___ Sí ___ No

7 ¿Discute el profesor los resultados de la evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral en inglés con los estudiantes?

___ Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Casi siempre ___ Siempre

8 ¿Coinciden los resultados de la evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral con tu desempeño comunicativo real? Explica

___ Nunca ___ Pocas veces ___ A veces ___ Casi Siempre ___ Siempre

Anexo 6

Entrevista a profesores de Inglés de la Educación Preuniversitaria

Objetivo: obtener Información sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote.

- 1 ¿Cómo caracteriza usted la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés de sus estudiantes?
- 2 ¿Qué posibilidades cree usted que ofrece la evaluación sistemática, en particular su efecto de rebote, para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés?
- 3 ¿Le ofrece usted oportunidad a sus estudiantes para que emitan criterios evaluativos sobre su expresión oral en inglés y que participen en la evaluación de sus compañeros? Argumente.
- 4 ¿Discute usted los resultados de la evaluación sistemática de la habilidad de expresión oral en inglés con sus alumnos para que estos se reorienten? Argumente.
- 5 ¿Discute usted con sus alumnos los criterios a tener en cuenta para evaluar su expresión oral en inglés? Explique.
- 6 ¿Observa usted algún impacto psicológico en sus estudiantes al evaluar su habilidad de expresión oral en inglés? Explique.
- 7 ¿Qué nivel de seguridad o precisión usted posee para evaluar la habilidad de expresión oral en Inglés de sus estudiantes? Argumente.
- 8 ¿Qué entiende usted por elementos psicodidácticos de la evaluación sistemática, específicamente su efecto de rebote y cómo los implementa para la estimulación de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés de sus estudiantes?

Anexo 7

Dimensiones e indicadores aplicados en la Metodología para la evaluación sistemática de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés

Objetivo: favorecer la efectividad de la evaluación sistemática de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria

Dimensión de formación de hábitos lingüísticos orales

Indicadores:

Hábitos fonéticos:

- 1- Se acentúan correctamente las palabras.
- 2- Se realiza la curva ascendente y descendente en la sílaba tónica correspondiente.
- 3- Se ejecutan los blendings en la cadena hablada con la entonación y el ritmo correspondientes.
- 4- Se pronuncian correctamente las vocales, semivocales, consonantes y diptongos.
- 5- Se evidencia creatividad e independencia al pronunciar y entonar.
- 6- Se articulan coherentemente todos los hábitos fonéticos con una pronunciación y entonación que contribuyen a la expresión inteligible de un mensaje oral.

Hábitos lexicales:

- 1- Se utilizan sinónimos y antónimos.
- 2- Se evidencia dominio de las palabras homónimas, falsas cognadas, análogas y homófonas.
- 3- Se aprecia un uso correcto de prefijos y sufijos; así como, algunos procesos sencillos de formación de palabras para expresar un mensaje oral.
- 4- Se utilizan las palabras adecuadas según la función comunicativa, el contexto, el tipo de discurso y el interlocutor.
- 5- Se aplican estrategias comunicativas al utilizar el vocabulario.
- 6- Se utilizan frases de transición o conectores que le otorgan coherencia e intencionalidad a la expresión oral.
- 7- Se evidencia creatividad, relevancia e independencia en el uso del vocabulario.
- 8- Se articulan los hábitos lexicales para expresar un mensaje oral en inglés con claridad.

Hábitos gramaticales:

- 1- Se realizan las conjugaciones según el tiempo verbal, persona y número.
- 2- Se utilizan correctamente los sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, verbos, preposiciones, conjunciones, artículos e interjecciones.

- 3- Se utilizan correctamente los verbos modales.
- 4- Se utilizan correctamente las formas comparativas.
- 5- Se utiliza correctamente la voz pasiva simple.
- 6- Se evidencia creatividad e independencia en el uso de los hábitos gramaticales.
- 7- Se articulan los hábitos gramaticales para expresar un mensaje oral entendible.
- 8- Se relacionan de manera sistémica los hábitos fonéticos, lexicales y gramaticales para la expresión oral.
- 9- Se evidencia operacionalización y automatización del sistema de hábitos lingüísticos orales para interactuar coherentemente con otros hablantes.

Dimensión de desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés

Indicadores:

- 1- Se observa articulación coherente de los hábitos lingüísticos orales para el cumplimiento de las funciones comunicativas.
- 2- Se observa exactitud y fluidez.
- 3- Se aplican las áreas de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica
- 4- Se aplican recursos extralingüísticos como expresiones corporales acompañantes al la expresión oral que ayudan a la emisión de un mensaje inteligible.
- 5- Se evidencia una actitud positiva ante las tareas comunicativas y la corrección de errores como un acto de aprendizaje.
- 6- Se evidencia creatividad, relevancia e independencia en la expresión oral.
- 7- Se evidencia ajuste al la temática tratada en la función comunicativa.
- 8- Se cumple con las funciones comunicativas.

Dimensión de evaluación sistemática

Indicadores:

- 1- Se crea un clima psicológico favorable para aplicar la evaluación sistemática.
- 2- Se aplica la autoevaluación como evidencia de madurez cognitiva y autocrítica y metacognición.
- 3- Se aplica la coevaluación para tomar partida en la evaluación sistemática de la expresión oral de los compañeros de aula.
- 4- Se aplica la heteroevaluación tomando como punto de partida la autoevaluación y coevaluación.
- 5- Se cumple con las funciones de la evaluación.
- 6- Se observa una reacción de los estudiantes ante los resultados de la evaluación sistemática.

Dimensión de efecto de rebote

Indicadores:

Valor:

- 1- Se observa un valor positivo.
- 2- Se observa un valor negativo.

Intensidad:

- 1- Se observa una alta intensidad del efecto de rebote contextualizada en su valor.
- 2- Se observa una baja intensidad del efecto de rebote contextualizada en su valor.

Duración:

- 1- Se aprecia un largo período de duración en correspondencia con el valor y la intensidad.
- 2- Se aprecia un corto período de duración en correspondencia con el valor y la intensidad.

Factores:

- 1- Se aprecian factores intrínsecos que influyen el valor, la intensidad y la duración del efecto de rebote.
- 2- Se aprecian factores extrínsecos que influyen el valor, la intensidad y la duración del efecto de rebote.

Repercusión:

- 1- Se aprecia una repercusión máxima del efecto de rebote.
- 2- Se aprecia una repercusión mínima del efecto de rebote.

Nivel de estimulación del efecto de rebote una vez operacionalizado:

- 1- Se aprecia una buena estimulación hacia el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en inglés que favorece su formación y desarrollo.

Observaciones generales

Anexo 8

Encuesta realizada para la selección de los expertos

Objetivo: identificar los expertos a quienes serán sometidas las contribuciones de la investigación.

Por motivos de buscar criterios especializados acerca de la posible viabilidad de un Modelo didáctico y su Metodología, elaborados para favorecer la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote. Ello es el resultado de una investigación para optar por el título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, se considera que usted posee todos los conocimientos necesarios para poder ofrecer las valoraciones precisas acerca del tema. Por lo que le rogamos sea lo más sincero posible en sus respuestas. Muchas gracias por su colaboración.

2- Marque con una X la casilla donde usted considere están sus conocimientos sobre la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria, a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3- En la siguiente tabla marque con una X en la cuadrícula donde usted considere en qué medida han influido en usted las fuentes de argumentación propuestas en la adquisición de los conocimientos sobre el tema en cuestión.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A(Alto)	M(Medio)	B(Bajo)
Análisis teóricos realizados por usted			
Su experiencia en el tema			
Trabajos de autores nacionales consultados			
Trabajos de autores extranjeros consultados			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Anexo 9

Nivel de competencia de los expertos escogidos (ordenados de mayor a menor)

Experto	Análisis teóricos	Experiencia	Autores nacionales	Autores extranjeros	Problema extranjero	Intuición	Ka	Kc	K
1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
2	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
3	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
4	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
6	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1	0,95
7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1	0,95
8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1	0,95
9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
10	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,8	0,9
11	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9
12	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	1	0,9
13	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	1	0,9
14	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9
15	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,8	0,9
16	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9
17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,7	0,85
18	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
19	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	1	0,85
20	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,85
21	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
22	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8
23	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8
24	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,8
25	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8
26	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,7	0,75
27	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,7	0,75
28	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,9	0,75

Anexo 10

Cuestionario aplicado a los expertos seleccionados

Objetivo: recopilar la información de los expertos sobre la viabilidad de las contribuciones de la investigación.

Luego de la encuesta aplicada usted ha sido seleccionado como experto en el tema tratado; por lo que, luego de felicitarlo, nos sería de mucha importancia su valoración de los aspectos puestos a su consideración, así como de otros criterios o sugerencias que estime pertinente ofrecernos en aras de perfeccionar nuestra propuesta. A continuación le ofrecemos la relación de los aspectos y una tabla para su valoración atendiendo a las categorías Muy adecuado, Bastante adecuado, Adecuado, Poco adecuado e Inadecuado. Al final se ofrece una tabla en blanco para que brinde otras opiniones o valoraciones.

Relación de los aspectos a considerar.

A1: Valor teórico de las premisas como fundamentos básicos para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral.

A2: Pertinencia y suficiencia de las categorías clave del Modelo didáctico.

A3: Interacción entre las categorías clave del Modelo didáctico.

A4: Relaciones teórico-metodológicas entre el Modelo didáctico y la Metodología.

A5: Potencialidades de la Metodología para resolver el problema científico.

	MA	BA	A	PA	I
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					

A continuación se ofrece una tabla para que usted pueda emitir sus sugerencias o recomendaciones para la perfección del Modelo didáctico y la Metodología.

Algunas sugerencias y recomendaciones

Anexo 11

Tablas de la evaluación de los expertos a los aspectos propuestos

Tabla #1: Frecuencia absoluta.

ASPECTOS	CATEGORÍAS					TOTAL
	MA	BA	A	PA	I	
A1	13	13	2	0	0	28
A2	21	6	0	1	0	28
A3	15	10	3	0	0	28
A4	19	7	1	1	0	28
A5	16	10	2	0	0	28

Tabla #2: Distribución de frecuencias acumulativas.

ASPECTOS	CATEGORÍAS				
	MA	BA	A	PA	I
A1	13	26	28	28	28
A2	21	27	27	28	28
A3	15	25	28	28	28
A4	19	26	27	28	28
A5	16	26	28	28	28

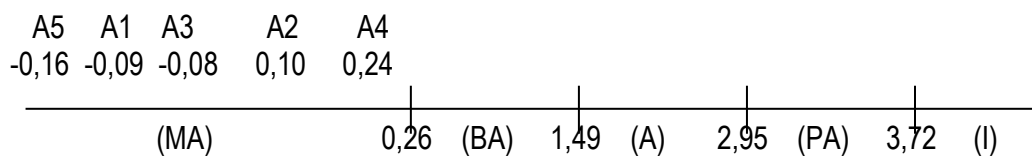
Tabla #3: Distribución de frecuencias relativas acumulativa.

ASPECTOS	CATEGORÍAS			
	MA	BA	A	PA
A1	0,4643	0,9286	1,0000	1,0000
A2	0,7500	0,9643	0,9643	1,0000
A3	0,5357	0,8929	1,0000	1,0000
A4	0,6786	0,9286	0,9643	1,0000
A5	0,5714	0,9286	1,0000	1,0000

Tabla #4: Análisis estadístico final.

ASPECTOS	MA	BA	A	PA	Suma	Promedio(P)	(N -P)
A1	-0,0896	1,4652	3,7200	3,7200	8,8156	2,2039	-0,0977
A2	0,6745	1,8027	1,8027	3,7200	8,0000	2,0000	0,1062
A3	0,0896	1,2419	3,7200	3,7200	8,7715	2,1929	-0,0867
A4	0,4637	1,4652	1,8027	3,7200	7,4517	1,8629	0,2433
A5	0,1800	1,4652	3,7200	3,7200	9,0852	2,2713	-0,1651
Suma	1,3182	7,4403	14,7655	18,6000	42,1240		
Ptos de corte	0,2636	1,4881	2,9531	3,7200		N= 2,1062	

Ubicación en la recta numérica de los puntos de corte y los valores correspondientes a los aspectos propuestos.



Anexo 12

Primer taller de socialización

Tema: Modelación de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática en la Educación Preuniversitaria.

Objetivo: discutir el contenido del Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés sobre la base de las experiencias y puntos de vistas en la enseñanza del inglés.

Tareas preparatorias

Se desarrollará un momento inicial para orientar a los profesores sobre su participación en los cuatro talleres para socializar las contribuciones de la investigación. Se exhortará a los profesores a ser lo más crítico posible para enriquecer tanto el Modelo didáctico como la Metodología y así corroborar su pertinencia. Posteriormente, se orientará el objetivo específico de este primer taller y se procede a la realización de la motivación para generar un debate inicial y crear expectativas sobre la temática. Se propone iniciar con las siguientes interrogantes:

¿Se forman o se desarrollan las habilidades comunicativas o ambas?

¿Cuál es la habilidad comunicativa rectora según su experiencia como profesor de inglés?

¿Cuál es la concepción metodológica que a su juicio usted considera debe asumirse para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas?

¿Qué importancia usted le atribuye a la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral?

Tareas para el debate

Aquí será necesario utilizar como medios audiovisuales: computadora y videobeam, esenciales para ilustrar el contenido del Modelo didáctico.

Las primeras diapositivas ilustrarán las premisas como fundamento básico de la nueva construcción teórica. Se realizará una exposición teórica de cada premisa y se formularán preguntas para corroborar la comprensión de las mismas. Los profesores tendrán la posibilidad de expresar sus opiniones al respecto las cuales serán de gran valor para el debate y los reajustes necesarios.

La próxima diapositiva ilustrará el gráfico del Modelo didáctico. Este es un momento esencial del taller, pues se demostrará cómo se establecen las nuevas relaciones teóricas entre tareas comunicativas, evaluación sistemática y efecto de rebote. Se hará énfasis en la función de cada una de estas categorías en el Modelo didáctico y se profundizará en la estructura didáctica de las mismas y cómo están relacionadas de manera sistémica. Además, se ilustrará cómo el profesor puede operar en las clases con

esta nueva propuesta para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral. Finalmente, se demuestra cómo surge la nueva cualidad resultante de la interacción teórica entre las categorías referidas: la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

Tareas evaluativas

Se proponen algunas preguntas para corroborar la comprensión de los profesores sobre las premisas bases del nuevo constructo teórico. Igualmente, se formularán interrogantes sobre la interacción teórica entre las categorías del Modelo didáctico, sus respectivas funciones y estructura sistémica para dar lugar a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en este nivel de educación.

Tareas preparatorias para el próximo taller

Se les orientará a los profesores que el próximo taller será sobre cómo contextualizar el Modelo didáctico en una metodología que facilite la puesta en práctica de la nueva contribución teórica. Se les pedirá a los profesores que estén preparados para el próximo debate a partir de sus experiencias en la enseñanza de la habilidad de expresión oral. Por consiguiente, podrán emitir sus criterios sobre la metodología y enriquecerla.

Tareas de cierre

Se formularán preguntas que ayuden a los profesores resumir el taller. Por ejemplo:

¿Cómo se han sentido hoy? ¿Disfrutaron el taller?

¿Qué relevancia le atribuyen ustedes al Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria?

¿Contribuye este Modelo didáctico al enriquecimiento de los fundamentos teóricos que sustentan la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en esta educación?

¿Cuál es su opinión sobre la asunción de las premisas como fundamentos teóricos base del Modelo didáctico?

¿Considera novedosa la asunción de la evaluación sistemática y su efecto de rebote para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral?

¿Qué crítica le haría usted al Modelo didáctico para perfeccionar el mismo?

Anexo 13

Segundo taller de socialización

Tema: Metodología para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote en la Educación Preuniversitaria.

Objetivo: discutir el objetivo de la Metodología sustentada en el Modelo didáctico para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a través de la evaluación sistemática y su efecto de rebote.

Tareas preparatorias

Primeramente se retomará el taller anterior para aclarar cualquier duda que pueda existir sobre el Modelo didáctico. Se dará a conocer el objetivo de este taller. Luego se realizará un breve debate sobre las cualidades que debe poseer una metodología que contextualice el Modelo didáctico para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés en este nivel de educación.

Tareas para el debate

En este taller también se utilizará la computadora y el videobeam para ilustrar el show de power point con el contenido de la Metodología. Se hará una exposición detallada de cada etapa y fase de la Metodología. Se hará énfasis en el cumplimiento de los objetivos de las etapas a través de las acciones que realizarán los profesores en cada fase para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral. También se demostrará la relación entre el Modelo didáctico y la Metodología, lo cual se hará en la presentación de cada etapa y fase. Se demostrará cómo utilizar el efecto de rebote y su taxonomía en las clases de inglés. Los profesores tendrán la posibilidad de emitir sus criterios a partir de sus experiencias en la enseñanza de la habilidad de expresión oral en inglés. Ello dinamiza el debate y facilita reajustes oportunos a la Metodología y su relación con el Modelo didáctico.

Tareas evaluativas

Se evaluará a los profesores sobre el contenido de la Metodología y su relación con el Modelo didáctico. Se formularán preguntas sobre cada etapa y fase y las acciones que deben realizar en las clases para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral, a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

Tareas preparatorias para el próximo taller

Los profesores serán orientados sobre el estudio de los fundamentos teóricos que sustentan las tareas comunicativas, pues el próximo taller será sobre tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés. Así los profesores podrán participar en el análisis de las tareas que

se les presentarán y criticar las mismas sobre la base de una asunción teórica. La siguiente bibliografía básica será recomendada.

Breen, M.P.: Learner contributions to task design. In C.N Candlin and D.F. Murphy (Eds), Language tasks, London: Prentice Hall, 1987.

Nunan, D.: Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers. Macquarie University. U.S.A., 1991.

Ellis, R.: Task-based Language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Tareas de cierre

Se formularán las siguientes interrogantes:

¿Qué opinan de la Metodología?

¿Qué características le atribuyen a la Metodología?

¿Cómo se relacionan el Modelo didáctico y la metodología?

¿Consideran que la Metodología es aplicable para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés? Exponga sus argumentos.

¿Qué críticas le podrían hacer a la Metodología para mejorarla?

Anexo 14

Tecer taller de socialización

Tema: Tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

Objetivo: ejemplificar cómo elaborar tareas comunicativas para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

Tareas preparatorias

Se retomará brevemente el taller anterior para aclarar cualquier duda en relación con la Metodología y su vínculo con el Modelo didáctico. Se chequeará la tarea asignada sobre el estudio de los fundamentos que sustentan las tareas comunicativas para promover un debate inicial con una posición crítica según las opiniones de diferentes investigadores. Luego se orientará el objetivo del presente taller.

Tareas para el debate

Se presentará un sistema de tareas comunicativas que transitan desde la formación de los hábitos lingüísticos hasta el desarrollo de la habilidad. Se demostrará cómo se manifiesta la unidad dialéctica ente formación y desarrollo y su imbricación en el tránsito desde la presentación hasta la práctica libre en interacción teórica con los niveles de asimilación, o sea, reconocimiento, reproducción, producción parcial y producción-creación. Ello significa que las tareas comunicativas evidencian esta interacción teórica. También se demostrará cómo darle tratamiento a las áreas de la competencia comunicativa desde la formación hasta el desarrollo de la habilidad.

Es importante que los profesores entiendan cómo estas tareas comunicativas contextualizan las relaciones teóricas del Modelo didáctico y a la vez cumplen su función dinamizadora en el mismo. Aquí se analizarán los posibles errores de los estudiantes al realizar las tareas y cómo corregirlos. También se le prestará atención a cómo utilizar la evaluación sistemática y su efecto de rebote para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en el contexto de las tareas comunicativas. Los profesores podrán formular preguntas y realizar críticas sobre la base de sus conocimientos y experiencias.

Tareas evaluativas

Los profesores serán evaluados sobre el conocimiento y dominio de los fundamentos teóricos que sustentan las tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral, a partir de lo expuesto en el Modelo didáctico.

Tareas preparatorias para el próximo taller

Los profesores serán orientados para que trabajen en equipos y elaboren un sistema de tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral. Cada equipo seleccionará funciones comunicativas del programa para elaborar el sistema de tareas comunicativas. Se les pedirá que sean lo más cuidadosos posible de manera que evidencien la puesta en práctica de la contribución teórica expuesta en el Modelo didáctico.

Tareas de cierre

¿Cuál es su concepción sobre tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral?

¿Qué usted tiene en cuenta para planificar estas tareas?

¿Cómo usted aplica en la práctica la relación entre las tareas comunicativas, evaluación sistemática y efecto de rebote?

¿Cómo utilizaría usted el efecto de rebote de la evaluación sistemática para estimular la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés en el contexto de la realización de las tareas comunicativas?

Anexo 15

Cuarto taller de socialización

Tema: Presentación y análisis de tareas comunicativas para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

Objetivo: demostrar la efectividad de las tareas comunicativas para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés, a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

Tareas preparatorias

Se retomará brevemente el taller anterior con el fin de repasar la esencia de los fundamentos teóricos de las tareas comunicativas y aclarar cualquier duda al respecto. Luego se orientará el objetivo de este taller.

Tareas para el debate

Cada equipo expondrá el sistema de tareas como fue orientado en el taller anterior. Las tareas deberán cumplir los rigores de las nuevas relaciones teóricas expuestas en el Modelo didáctico tanto para la formación de los hábitos lingüísticos como para el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Durante la exposición de un equipo, todos los integrantes tomarán parte. El resto de los equipos hará de tribunal, lo que facilitará el debate entre los profesores y consolidarán sus conocimientos sobre las peculiaridades de estas tareas comunicativas. La creatividad será esencial en cada exposición, pues los profesores podrán utilizar todos los medios de enseñanza y audiovisuales que estén a su alcance.

Tareas evaluativas

Los profesores serán evaluados en la medida que sean capaces de evidenciar la nueva contribución teórica, a través de las tareas comunicativas.

Tareas de cierre

¿Cuál es su concepción sobre las tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral?

¿Por qué se asume que estas tareas son dinamizadoras de las nuevas relaciones teóricas expuestas en el Modelo didáctico?

¿Qué importancia didáctica le confiere usted a estos talleres de socialización que se han desarrollado?

¿Considera usted que las contribuciones de la presente investigación enriquecen la teoría existente sobre formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral?

¿Cómo cataloga usted la preparación didáctica que ha recibido en estos talleres para formar y desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria? Argumente

Anexo 16

Pretest

Objetivo: corroborar el estado de la habilidad de expresión oral en inglés en el décimo grado del IPU “Armando Valle López” del municipio de “Calixto García”.

1-Listen to your teacher and complete the conversation. Then, work in pairs and act it out. You must change the roles.

Notice: the utterances underlined are the ones the students are supposed to write as they listen to the whole dialogue.

A: What are you doing?

B: I am watching these photos about last vacation. It was a nice time.

A: Where did you go?

B: I went to Guardalavaca Beach. It is a wonderful resort.

B: Who did you go with?

A: With my family. You know, I love my family.

B: I had an excellent vacation with my family too. But now, we must focus on the new school year.

A: Yes, you are right. We are in tenth grade and have new school, classmates and teachers.

B: That’s it, certainly next vacation is going to be better.

1.2- Now go on working in pairs. As you can notice the dialogue has no greeting neither a leave-taking. Add proper ones and make any other variations you consider.

2- You will go on working in pairs, this time; you are supposed to complete the dialogue with the correct form of the verb or frequency adverb to refer to daily routines.

A: What do you _____ (frequency adverb) do at school?

B: I _____ (frequency adverb) _____ (verb) lessons in the morning. In the afternoon, I _____ (verb) to the sport field to _____ (verb) Physical Education or _____ (verb) a book in the library. I _____ (frequency adverb) _____ (verb) with the English software in the afternoon.

A: What about your sister?

B: She _____ (verb) in twelfth grade. As me, she _____ (frequency adverb) _____ (verb) lessons in the morning. In the afternoon, she _____ (verb) for the entrance examinations.

A: What _____ (auxiliary verb) she want to be in the future?

B: She _____ (verb) to be an engineer.

2.1- keep on working in pairs to change information from the dialogue. You can use other frequency

adverbs, change the schedule of the activities, use other verbs and finally include a greeting and a farewell.

2.2- Prepare a similar dialogue but referring to your activities on weekends.

3- Role play

Student A: ask your partner his / her last vacation activities, what he / she does everyday at school and at home. You can also ask what some of his family members do. Finally, ask what his / her future project is.

Student B: answer your partner's questions on your last vacation activities, your daily activities and some of family members' activities as well. Finally answer about your future project. Then, ask him / her the same questions.

Anexo 17

Guía de dimensiones e indicadores aplicada durante el pre-experimento

Objetivo: corroborar el estado de la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

1-Dimensión lingüística

Indicadores:

- Hábitos fonéticos.
- Hábitos lexicales.
- Hábitos gramaticales.

Dimensión sociolingüística

Indicadores:

- Reglas socioculturales de la comunicación oral.
- Normas comunicativas orales.
- Estilos y registros comunicativos.
- Precisión del mensaje oral.
- Relevancia del mensaje oral.

2-Dimensión discursiva

Indicadores:

- Combinación de lo lingüístico y sociolingüístico para codificar y expresar el mensaje oral.
- Exactitud en los hábitos lingüísticos.
- Fluidez de la expresión oral.

3-Dimensión estratégica

Indicadores:

- Estrategias en el caso de rupturas en las dimensiones anteriores.
- Estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la expresión oral.

Dimensión paralingüística

Indicador:

- Uso de la gestualidad del cuerpo para complementar o enfatizar el mensaje oral.

Anexo 18

Post-test

Objetivo: corroborar el estado de la expresión oral en inglés en el décimo grado del IPU “Armando Valle López” del municipio de “Calixto García”.

1- Listen to your teacher and organize the utterances below in logical sequence to make a dialogue. Afterwards, work in pairs and practice it. You are allowed to make any variations. Remember to change roles.

Notice: the teacher will play an audiotext containing the whole dialogue in its proper logical order for the students to listen to and do the task.

___ Really! What is it about?

___ Why did you select such a hard topic?

___ Come on, tell me what you learnt, can you?

___ I'm preparing myself for the final English Project Work.

___ Are you ready to use all those functions to communicate with English speaking people.

___ Hi Mary! You look quite busy. What are you doing?

___ Because this is a way to sum up the English subject this school year and learn more.

___ It is an oral summary of the main content I learnt this course.

___ Of course, I can. I learnt how to give personal information, talking about past present and future activities. I also learnt asking for and giving advice, giving suggestions, expressing likes and dislikes. Finally, I learnt how to talk about past memories and experiences.

___ Yes, of course.

2- Analyze the logical sequence of this conversation. As you can see, it is incomplete, try to associate the possible answers given in the list below and complete it. Practice it and change roles.

A: Some of my classmates and I are getting together in my house to study English tonight. Are you joining us?

B: Sorry but _____. I _____ watch a film tonight.

A: Remember you _____ study _____ for the final examination. It is going _____.

B: Oral! I am too bad _____.

A: You see _____. Only systematic practice can improve _____.

B: I _____ oral expression. Otherwise _____.

A: Tonight, we _____ tasks. In addition, the professor will be with us.

B: But the film I am planning to watch _____! It is an adventure one and _____ as I listen to English.

A: It is not the same. You need more help. You _____ to listen to some dialogues.

B: That sounds better and you _____ the teacher and our classmates are _____.

A: Yes, I said that.

B: Good! I will go.

List of possible answers: is really good / I can't / your oral expression / may borrow my books and MP3 player / am going to / at speaking / are going to have oral practice / going to be there / must / I can practice / to be oral / I am right / said / to be ready / I might fail / should practice to learn

2.1 Now go on practicing the dialogue. This time, you will turn it into a phone call. Then, prepare a proper introduction, greeting and close the phone call with a suitable expression. You are also allowed to make any variation you like. For instance, instead of persuading somebody to study English, you can use a situation like going to a friend's birthday, going to the beach, going camping or on picnic. Set free your imagination and perform this task.

3-Role play

You are going to talk about likes and dislikes.

Student A: Imagine you finished your school year with satisfactory results and now you are on vacation. Invite your partner to go to a camping site to Las Tunas Province. He / She will answer that he / she does not like camping site. You will try to persuade him / her. But he / she rather prefers the beach at Baconao Park in Santiago de Cuba. Listen to her arguments and finally accept the invitation on condition that after that he / she will accompany you to the camping site.

Student B: Imagine you finished your school year with satisfactory results and now you are on vacation. Your partner will invite you to go to a camping site to Las Tunas Province. Say that you do not like the camping site and expose your arguments. Your friend will try to convince you but you answer that you rather go to the beach at Baconao Park in Santiago de Cuba, provide enough reasons to convince your friend. Finally accept going to the camping site after the beach.

Anexo 19

Gráfico comparativo entre el pre-test y post-test

